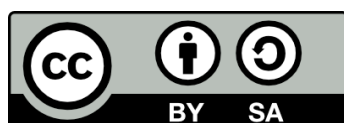




UNIVERSITAT<sub>DE</sub>  
BARCELONA

## La competencia investigativa. Interacciones y estrategias en un curso de formación inicial docente

Carla Calisto Alegría



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitgual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitgual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Spain License.**

# TESIS DOCTORAL

## **La competencia investigativa. Interacciones y estrategias en un curso de formación inicial docente**

Carla Calisto Alegría



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2020





UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# La competencia investigativa. Interacciones y estrategias en un curso de formación inicial docente

Programa de Doctorat en Didàctica  
de les Ciències, les Llengües, les Arts  
i les Humanitats

Facultat d'Educació

Doctoranda: Carla Calisto Alegría

Director: Juli Palou Sangrà

Línea de Investigación: Didáctica de la Lengua i la Literatura

Membre de la

LE  
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC

Barcelona  
Knowledge  
Campus



Health Universitat  
de Barcelona  
Campus





*A mi hijo Pedro.*



Agradecimientos:

A Universidad de las Américas que me otorgó la Beca Santander Jóvenes profesores e investigadores.

A Juli Palou, Javier Villar, Ana Henríquez y María Mercedes Yeomans, por su apoyo en distintos momentos de este largo proceso.

A la generosa profesora Marcela, de quien aprendí mucho, y a todos los estudiantes de su curso Seminario de Grado 2016.

A todos los profesores que investigan y crean día a día en sus aulas en este país largo, revoltoso e indómito llamado Chile.

A Claudio Domínguez, mi compañero, y a Gabriel Domínguez, que se gestó y nació junto con esta tesis.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>13</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I MARCO DE REFERENCIA</b>	<b>22</b>
<b>1. MARCO CONCEPTUAL</b>	<b>22</b>
1.1 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	22
1.2 EL PROFESOR COMO PROFESIONAL REFLEXIVO	25
1.2.1 Modelo realista (2010)	28
1.2.2 Modelo R5 de Domingo (2013)	32
1.3 LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN INVESTIGACIÓN	34
1.4 LAS HABILIDADES DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA	36
1.5 LA CLASE EN EL AULA UNIVERSITARIA	41
1.5.1 La estructura del discurso del profesor	42
1.5.1.1 Desde la filosofía	42
1.5.1.2 Desde la didáctica	45
1.5.2 La relación profesor-estudiante	46
1.5.3 Sistema de interacciones	48
1.5.4 Estrategias y otros	51
<b>2. MARCO CONTEXTUAL –O EL ESCENARIO–</b>	<b>53</b>
2.1. INVERSIÓN	57
2.2 ACREDITACIÓN	59
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INVESTIGACIÓN Y DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	62
2.4 LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA EN INVESTIGACIÓN	67
2.4.1 Los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía	70
2.4.1.1 Estándares pedagógicos	71
2.4.1.2 Estándares disciplinares	74
2.5. LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE DE ENSEÑANZA MEDIA	76
2.5.1 Bases curriculares de Lengua y Literatura	76
2.5.2 Los ejes de Lengua y Literatura	77
2.5.3 El desarrollo de actitudes en la asignatura de Lengua y Literatura	79
<b>CAPÍTULO II OBJETIVOS</b>	<b>83</b>

<b>1. OBJETIVO GENERAL</b>	<b>83</b>
<b>2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>83</b>
<b>3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>83</b>

### **CAPÍTULO III METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN** **85**

<b>1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>86</b>
<b>2. TEMPORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>87</b>
<b>3. MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>91</b>
3.1 EL ROL DE LA INVESTIGADORA	92
3.2 EL DISEÑO ETNOGRÁFICO	92
3.2.1. La cultura profesional como objeto de estudio	93
3.2.2 La investigación-acción	96
3.3 LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	97
3.4 LA SISTEMATIZACIÓN Y LA TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS	101
3.5 LA TEORÍA FUNDAMENTADA Y EL MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	104
3.5.1 La observación de sesiones	104
3.5.2 Las entrevistas	107
3.5.3 El grupo focal	109
<b>4. COMUNIDAD ESTUDIADA Y CORPUS DE DATOS</b>	<b>110</b>
4.1 LA UNIVERSIDAD	111
4.2 EL CURSO SEMINARIO DE GRADO	112
4.3 PROFESORES INFORMANTES O COLABORADORES	114
4.3.1 Profesora Marcela	115
4.3.2 Profesora Patricia	115
4.4 LOS ESTUDIANTES	116

### **CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE DATOS** **118**

<b>1. SESIONES</b>	<b>118</b>
1.1 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 1	119
1.1.1 Las interacciones	121
1.1.1.1 Preguntar/pedir información, opiniones o clarificaciones	121
1.1.1.2 Construir sobre las ideas del otro	123
1.1.1.3 Llegar a acuerdos y consensos	124
1.1.1.4 Proponer, motivar, solucionar	124
1.1.1.5 Proporcionar evidencias o razonar	125
1.1.2 Las estrategias de la docente	126

1.1.2.1 Solucionar mediante el trato cuidadoso de temas/estudiantes	127
1.1.2.2 Utilizar el humor	129
1.1.3 Síntesis de intervenciones e interacciones de la sesión 1	130
1.1.4 Conclusiones de la sesión 1	132
1.2 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 2	134
1.2.1 Las interacciones	142
1.2.1.1 Preguntar/pedir información, opiniones o clarificaciones	142
1.2.1.2 Construir sobre las ideas del otro	142
1.2.1.3 Proponer, motivar, solucionar	144
1.2.1.4 Proporcionar evidencias o razonar	145
1.2.1.5 Desafiar al otro o reenfocar la conversación	146
1.2.2 Las estrategias de la docente	148
1.2.2.1 Sugerir y dar ideas	148
1.2.2.2 Solucionar mediante el trato cuidadoso	151
1.2.2.3 Utilizar el humor	155
1.2.3 Síntesis de intervenciones e interacciones de la sesión 2	157
1.2.4 Conclusiones de la sesión 2	158
1.3 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 4	160
1.3.1 Las interacciones	168
1.3.1.1 Preguntar/pedir información, opiniones o clarificaciones	168
1.3.1.2 Construir sobre las ideas de otro	170
1.3.1.3 Proponer, motivar, solucionar	172
1.3.2 Las estrategias de la docente	173
1.3.2.1 Sugerir y dar ideas	174
1.3.2.2 Solucionar mediante el trato cuidadoso	176
1.3.2.3 Utilizar el humor	178
1.3.3 Síntesis de la sesión 4	179
1.3.4 Conclusiones de la sesión 4	180
1.4 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 5	183
1.4.1 Las interacciones	185
1.4.1.1 Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	185
1.4.1.2 Construir sobre las ideas de otro	186
1.4.1.3 Proporcionar evidencias o razonar	187
1.4.1.4 Desafiar al otro	191
1.4.2 Las estrategias de la docente	192
1.4.2.1 Sugerir y dar ideas	192

1.4.2.2 Utilizar humor	197
1.4.3 Síntesis de la sesión 5	197
1.4.4 Conclusiones de la sesión 5	199
1.5 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 6	202
1.5.1 Las interacciones	205
1.5.1.1 Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	205
1.5.1.2 Construir sobre las ideas del otro	206
1.5.1.3 Proporcionar evidencias o razonar	206
1.5.1.4 Desafiar al otro o reenfocar la conversación	208
1.5.2 Las estrategias de la docente	209
1.5.2.1 Sugerir y dar ideas	209
1.5.2.2 Utilizar el humor	213
1.5.3 Síntesis de la sesión 6	214
1.5.4 Conclusiones de la sesión 6	216
1.6 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 7	218
1.6.1 Las interacciones	221
1.6.1.1 Preguntar, pedir información o clarificaciones	221
1.6.1.2 Construir sobre las ideas de otro	222
1.6.1.3 Proponer, motivar, solucionar	223
1.6.1.4 Proporcionar evidencias o razonar	224
1.6.2 Las estrategias de la docente	225
1.6.2.1 Realizar sugerencias	225
1.6.2.2 Utilizar el humor como estrategia	226
1.6.2.3 Hablar de experiencias propias, emociones y sensaciones	227
1.6.3 Síntesis de la sesión 7	228
1.6.4 Conclusiones de la sesión 7	230
1.7 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 8	232
1.7.1 Las interacciones	233
1.7.1.1 Preguntar, pedir información o clarificaciones	233
1.7.1.2 Proporcionar evidencias o razonar	234
1.7.2 Las estrategias de la docente	235
1.7.2.1 Sugerir y dar ideas	235
1.7.2.2 Utilizar el humor	236
1.7.3 Síntesis de la sesión 8	237
1.7.4 Conclusiones de la sesión 8	239
1.8 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 9	240



1.8.1 Las interacciones	241
1.8.1.1 Preguntar, pedir información o clarificaciones	241
1.8.1.2 Proponer, motivar o solucionar	242
1.8.1.3 Desafiar al otro o reenfocar la conversación	242
1.8.2 Las estrategias de la docente	244
1.8.2.1 Sugerir y dar ideas	244
1.8.2.2 Solucionar mediante el trato cuidadoso de ciertos temas	245
1.8.2.3 Utilizar el humor	245
1.8.3 Síntesis de la sesión 9	246
1.8.4 Conclusiones de la sesión 9	247
1.9 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 11	248
1.9.1 Las interacciones	249
1.9.1.1 Preguntar, pedir información o clarificaciones	249
1.9.1.2 Construir sobre las ideas del otro	251
1.9.1.3 Llegar a acuerdos y consensos	252
1.9.1.4 Proponer, motivar, solucionar	252
1.9.1.5 Desafiar al otro o reenfocar la conversación	253
1.9.2 Las estrategias de la docente	254
1.9.2.1 Ejemplificar mediante el estilo directo, diálogos, personificaciones	254
1.9.2.2 Hablar de experiencias propias, emociones y sensaciones	255
1.9.2.3 Utilizar el humor	255
1.9.3 Síntesis de la sesión 11	255
1.9.4 Conclusiones de la sesión 11	257
1.10 ANÁLISIS DE LA SESIÓN 13	259
1.10.1 Las interacciones	259
1.10.1.1 Preguntar o pedir información	260
1.10.1.2 Construir sobre las ideas de otro	261
1.10.1.3 Proporcionar evidencias o razonar	261
1.10.1.4 Proponer, motivar y solucionar	262
1.10.1.5 Desafiar al otro o reenfocar la conversación	262
1.10.2 Las estrategias	263
1.10.2.1 Ejemplificar mediante el uso del estilo directo, diálogos, personificaciones	263
1.10.2.2 Hablar de experiencias propias, emociones y sensaciones	264
1.10.2.3 Utilizar el humor	265
1.10.3 Síntesis de la sesión 13	266
1.10.4 Conclusiones de la sesión 13	267

<b>2. ENTREVISTAS</b>	<b>269</b>
2.1 SECUENCIAS DE MARCELA	269
2.1.1 Secuencia 1 M	270
2.1.2 Secuencia 2 M	272
2.1.3 Secuencia 3 M	274
2.1.4 Secuencia 4 M	275
2.1.5 Secuencia 5 M	277
2.1.6 Secuencia 6 M	279
2.1.7 Secuencia 7 M	282
2.1.8 Secuencia 8 M	283
2.1.9 Síntesis de secuencias de Marcela	285
2.2 SECUENCIAS DE PATRICIA	287
2.2.1 Secuencia 1 P	288
2.2.2 Secuencia 2 P	291
2.2.3 Secuencia 3 P	293
2.2.4 Secuencia 4 P	295
2.2.5 Secuencia 5 P	296
2.2.6 Secuencia 6 P	298
2.2.7 Secuencia 7 P	300
2.2.8 Secuencia 8 P	301
2.2.9 Secuencia 9 P	302
2.2.10 Secuencia 10 P	304
2.2.11 Secuencia 11 P	306
2.2.12 Síntesis de secuencias de Patricia	308
<b>3. GRUPO FOCAL</b>	<b>310</b>
3.1 PRIMERA SECUENCIA: TRAYECTORIAS EN LAS ASIGNATURAS DE INVESTIGACIÓN	311
3.2 SEGUNDA SECUENCIA: ORGANIZACIÓN DE LAS ENTREGAS EVALUADAS	314
3.3 TERCERA SECUENCIA: EL TRABAJO EN EQUIPO	316
3.4 CUARTA SECUENCIA: EXIGENCIA DE LA PROFESORA	317
3.5 QUINTA SECUENCIA: MODALIDAD DE TRABAJO	319
3.6 SEXTA SECUENCIA: LA POSIBILIDAD DE DESERTAR	322
3.7 SÉPTIMA SECUENCIA: SOBREPONERSE A LAS DIFICULTADES, EL CASO DEL AULA HOSPITALARIA	324
3.8 OCTAVA SECUENCIA: EL CASO DE LUISA Y ROSMERY	325
3.9 NOVENA SECUENCIA: LA INVESTIGACIÓN EN TODAS LAS ASIGNATURAS	328
3.10 DÉCIMA SECUENCIA: EL PLAGIO	330

3.11 DÉCIMO PRIMERA SECUENCIA: “ENTENDÍ QUE SIEMPRE ES MÁS IMPORTANTE EL PROCESO”	331
3.12 DÉCIMO SEGUNDA SECUENCIA: “AHORA ENTIENDO POR QUÉ”	333
3.13 DÉCIMO TERCERA SECUENCIA: “ENTIENDO QUE TODO LO QUE UNO HACE PUEDE SER AÚN MEJOR”	334
3.14 DÉCIMO CUARTA SECUENCIA: “A TODOS NOS HA PASADO QUE HEMOS CRECIDO”	336
3.15 DÉCIMO QUINTA SECUENCIA: LAS PROYECCIONES	338
3.16 DÉCIMO SEXTA SECUENCIA: “NOSOTROS SABEMOS LO QUE ES UNA INVESTIGACIÓN”	340
3.17 DÉCIMO SÉPTIMA SECUENCIA: TODO EL ESFUERZO QUE UNO PONE TIENE SU RECOMPENSA AL FINAL	342
<b>4. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE ESTUDIANTES</b>	<b>347</b>
4.1 PABLO	347
4.2 FRANCO	347
4.3 MARCELA	348
4.4 PAOLA	349
4.5 LUISA	350
4.6 ROSMERY	351
4.7 ELEXIA	351
4.8 NIXA	352

## **CAPÍTULO V RESULTADOS, DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

	<b>355</b>
<b>1. RESULTADOS</b>	<b>355</b>
1.1 TIPOS DE INTERACCIÓN	355
1.2 ESTRATEGIAS DE LA DOCENTE	362
1.3 CONCEPCIONES DE LAS DOCENTES	362
1.4 CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES	367
1.5 DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS	370
<b>2. DISCUSIÓN</b>	<b>375</b>
<b>3. CONCLUSIONES</b>	<b>379</b>
3.1 CONCEPCIONES DE LAS DOCENTES	379
3.2 ESTRATEGIAS DE LA DOCENTE	380
3.3 INTERACCIONES EN SEMINARIO DE GRADO	381
3.4 CONCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES	382
3.5 LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	383

<b>CAPÍTULO VI REFERENCIAS</b>	<b>385</b>
1. LIBROS	385
2. CAPÍTULOS DE LIBROS	388
3. ARTÍCULOS CIENTÍFICOS	390
4. MATERIAL ELECTRÓNICO	395
5. LEYES Y OTROS	398
<b>CAPÍTULO VII ANEXOS</b>	<b>399</b>
1. SESIONES	399
1.1 SESIÓN 1	399
1.2 SESIÓN 2	411
1.3 SESIÓN 3	429
1.4 SESIÓN 4	439
1.5 SESIÓN 5	459
1.6 SESIÓN 6	477
1.7 SESIÓN 7	495
1.8 SESIÓN 8	523
1.9 SESIÓN 9	543
1.10 SESIÓN 10	560
1.11 SESIÓN 11	588
1.12 SESIÓN 12	607
1.13 SESIÓN 13	621
2. ENTREVISTAS	634
2.1 ENTREVISTA 1 PROFESORA MARCELA	634
2.2 ENTREVISTA 2 PROFESORA MARCELA	637
2.3 ENTREVISTA 1 PROFESORA PATRICIA	642
3. GRUPO FOCAL	652

## RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo comprender el proceso de adquisición de la competencia investigativa en la formación inicial de los profesores de Lengua y Literatura de Enseñanza Media, a partir de la descripción y análisis de las interacciones de los participantes y las estrategias de la docente en un estudio de caso en un curso de Seminario de Grado, desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo.

Para conseguir este objetivo general, se realizó un diseño cualitativo con una metodología situada en el método etnográfico y en el estudio de casos, además de que se consideraron algunos aspectos de la teoría fundamentada. La finalidad de esta combinación de métodos es aprovechar su utilidad para describir e interpretar los datos recogidos en el contexto de la formación inicial docente.

Los datos se recogieron utilizando un solo instrumento que es el investigador y variadas técnicas como la observación y registro de sesiones, la entrevista y el grupo focal, además de utilizar un diario de campo para registrar eventos y anotaciones importantes.

Los resultados indican que existe relación entre las interacciones dadas en la clase de Seminario de Grado y el desarrollo de habilidades investigativas, como por ejemplo, construir sobre las ideas de otro tendría un impacto en el desarrollo de habilidades interpersonales. Al mismo tiempo, se observa que coexisten concepciones muy distintas respecto del desarrollo de las habilidades investigativas, cuya variable principal recae en el enfoque metodológico que las docentes adopten. Por último, respecto de las representaciones de los estudiantes, asociadas a su proceso de aprendizaje, existen coincidencias en torno a varios aspectos como el tiempo y la organización de las tareas, el rigor metodológico, la estructura curricular, la utilidad del curso y las expectativas y proyecciones.

Finalmente, se sugiere que los cursos de Seminarios de Grado que comparten perfiles de egreso comunes tengan una metodología donde se propicie la interacción, el enfoque reflexivo y el uso de elementos de la clase invertida para que el desarrollo de la competencia investigativa de los profesores en formación no dependa solamente del profesor a cargo de la asignatura o sección.

**Palabras clave:** formación de docentes de secundaria, competencias del docente, investigación pedagógica, interacción social.

## ABSTRACT

This investigation aims to understand the process of acquiring the research competence in the initial training of teachers of Language and Literature in Secondary Education. To achieve this objective, a case study is conducted from the interpretative paradigm and the qualitative approach, on the Seminar Degree course which leads to the Senior Thesis; the description and analysis of the interactions of the participants and the professor's strategies are carried out.

To achieve this general objective, a qualitative design was made and a methodology composed of the ethnographic method and case studies was used, in addition to some aspects of the grounded theory were considered. The purpose of this combination of methods is to take advantage of its usefulness to describe and interpret the data collected in the context of initial teacher training.

The data was collected using a single instrument, which is the researcher, and also various techniques such as: observation and recording of sessions, the interview and the focus group, in addition to using a field diary to record important events and annotations.

The results indicate that there is an important relationship between the development of research skills and interactions given in the subject of Degree Seminar, such as building knowledge based on the ideas of another. This would have an important impact on the development of interpersonal skills. At the same time, it is observed that very different conceptions coexist among professors regarding the development of research skills. The variable lies in the methodological approach that professors choose. Finally, in relation to the representations of the students regarding their learning process, there are coincidences connected to various aspects such as: time and organization of tasks, methodological rigor, curriculum structure, usefulness of the course and expectations and projections.

At the end, it is suggested that the subjects of Seminar of Degree that have common Graduate Profiles, use a methodology where the interaction, the inverted class and the reflexive approach are favored. This way the development of the investigative competence of the teachers in formation will not depend solely on the professor in charge of the course.

**Keywords:** Secondary teacher training, Teacher qualifications, Educational research, Social interaction.

## INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje de habilidades investigativas me llama la atención. Cada vez que pregunto a mis estudiantes universitarios y futuros profesores qué aprendieron en doce años de escolaridad obligatoria, ponen cara de disconformidad y titubean antes de mencionar un par de palabras sueltas. Recuerdan algunas clases de lenguaje<sup>1</sup>, de arte o de educación física la mayoría de las veces con nostalgia y cariño y, luego de un tiempo, mencionan un par de autores u obras literarias que marcaron su adolescencia. Ninguno ha mencionado hasta ahora que aprendió a aprender o a investigar, sin embargo, nadie dudaría de que en la Enseñanza Básica y Media se aprenden además de conceptos, formas de conocer, observar y relacionarse con el mundo; y los profesores somos - en gran medida - los encargados de presentar estos procesos básicos para acceder al conocimiento.

El tema central de esta investigación es el proceso de adquisición de las habilidades investigativas de los profesores de Lengua y Literatura de Enseñanza Media, abordado desde las interacciones ocurridas en el aula y las estrategias utilizadas por el docente, formador de formadores.

La finalidad de esta investigación es comprender el proceso de adquisición de la competencia investigativa en la formación inicial de los profesores de Lengua y Literatura, debido a que estos se encuentran en un momento de la formación inicial docente a nivel nacional que está marcado por modificaciones en las políticas de Educación Superior (Ley 21.091, 2018), puesta en marcha de la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cambios en el currículo de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2015) y un contexto de desigualdad económica, social y cultural (OECD, 2018).

Cuando intento comprender por qué me he embarcado en este desafío investigativo, me remonto a mis años de estudiante de Pedagogía, específicamente a las clases de metodología en las que, gracias al trabajo minucioso de dos profesoras, con mis compañeros descubrimos que el proceso de enseñanza-aprendizaje era mucho más complejo de lo que hasta ese momento entendíamos, pues está influenciado por variables diversas y complejas. Posteriormente y solo luego de dos años desde que egresé del *Màster de Recerca en Didàctica de*

---

<sup>1</sup> No es extraño, pues doy clases en carreras de Humanidades.

*la Llengua i la Literatura en la Universitat Autònoma de Barcelona*, tuve mi primera experiencia dando clases en la enseñanza superior. En general, los cursos que damos los profesores de lengua novatos en este contexto educativo, se componen de las asignaturas transversales de comunicación que se dan a varias carreras en el mismo grupo curso. La institución universitaria exige, por ejemplo, tanto a los estudiantes de Psicopedagogía como a los de la carrera de Técnico Jurídico (re)conocer las bases del Lenguaje y de la Comunicación durante el primer semestre académico, a través de cursos planificados para “nivelar” los conocimientos en la entrada del pregrado. En esa primera experiencia de acercamiento al aula universitaria, me interesó el modo en que los estudiantes se acercan a la investigación, algunos, a través de un trabajo mecánico en ocasiones y en otras, basándose en los gustos del docente y sus preferencias, lo que se evidencia en la elaboración de trabajos escritos, el diseño de presentaciones orales, sus respuestas en las evaluaciones. El enfrentamiento a este “mecanicismo” y cierto grado de desidia por parte de los alumnos me hizo pensar en: *¿Cómo vincular las inquietudes cotidianas con el interés investigativo formal en las diferentes áreas del conocimiento? ¿Qué acciones se deben realizar para proporcionar herramientas investigativas en la Enseñanza Superior?*

Algunos años después, en mi trabajo como Coordinadora de la carrera de Pedagogía en Lengua y Literatura en Universidad de las Américas, descubrí que, aunque los estudiantes fueran bien calificados y evaluados (y otros no tanto, sin embargo, lograban aprobar), asumían que el hecho de realizar un trabajo de investigación se componía, en la mayoría de los casos, de buscar información en internet, parafrasearla – ¡incluso plagiarla! -, imprimirla y entregarla en una carpeta con una estructura típica de introducción, desarrollo y conclusión. Tanto la introducción como las conclusiones funcionaban como plantilla que podrían servir para cualquier trabajo: “en conclusión, el/la (inserte concepto clave aquí) es muy importante en nuestra formación, puesto que será de gran utilidad a la hora de enfrentar la difícil tarea de ser profesor”. En este contexto, me pregunté: *¿Cómo motivar a los estudiantes a elaborar un trabajo de investigación que no esté basado solo en parafrasear lo que encuentran en la web? ¿Quién tiene la responsabilidad de enseñarle a investigar a un profesor? ¿Cómo enseñamos a iniciar procesos de investigación en la formación del profesorado?* El problema entonces está dado por la comprensión de la investigación, su desarrollo y la formación de profesores en las habilidades investigativas.

El objetivo de la investigación educativa es investigar para aprender de los procesos que ocurren dentro del aula y mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, se dice que el profesor es siempre un investigador, es decir, una especie de *didacticien*. Es en este



contexto que se hace necesario reconocer estrategias, procesos y momentos involucrados en avanzar con éxito en este aprendizaje y asumir la responsabilidad institucional de formar profesores. La representación que tenga el estudiante respecto de lo que es investigar influirá en su práctica, por lo tanto, éste debe estar disponible para ajustar, actualizar y en algunos casos, modificar esta representación. Habrá algunos docentes que descubrirán las herramientas investigativas durante su formación universitaria y otros que en la práctica pedagógica encontrarán estrategias más adecuadas para que sus estudiantes entiendan, por ejemplo, la dicotomía de Saussure. Por ello, en esta investigación realizamos la observación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el curso Seminario de Grado en – el que debería ser – el último semestre de la carrera. Hemos considerado que este momento es crucial en su aprendizaje, puesto que si bien, es posible encontrar previamente otras instancias de formación en investigación, estas están centradas en presentar y entregar herramientas teóricas con – en algunos casos – breves ejercicios de pesquisa, más bien bibliográfica y no aplicada. Sin embargo, como la responsabilidad en la formación de habilidades investigativas es compartida, no solo nos centraremos en el profesor en formación sino también en el docente a cargo de guiar el proceso de la investigación, por cuanto en esta labor también pone al servicio no solo sus conocimientos y experiencia, sino sus creencias e ideas más profundas.

A través de la observación, respondemos a la pregunta ¿Cómo es el proceso de adquisición de la competencia investigativa en la formación inicial de los profesores de Lengua y Literatura de Enseñanza Media? Responder a estas preguntas es pertinente para aportar de manera concreta a los tres cursos vinculados directamente a investigación en la formación inicial docente en la Universidad de las Américas: investigación educativa, seminario de especialidad y seminario de grado, lo cual puede realizarse a través de la didáctica y considerando que el material curricular proveniente de Mineduc actualmente está en proceso de modificación, específicamente en el sector de Lengua y Literatura. Por lo tanto, la relevancia de este trabajo radica en las repercusiones que puede acarrear a la formación inicial docente de los profesores de Enseñanza Media y a la propuesta de transversalización de las habilidades investigativas.

En síntesis, la problemática que nos interesa abordar se basa en las siguientes relaciones:

- a) el docente universitario<sup>2</sup> y las estrategias que éste utiliza para abordar el contenido conceptual, procedimental y actitudinal asociado a la adquisición de la competencia investigativa
- b) el docente universitario y los estudiantes, es decir, la interacción dada entre ambos para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendida como medio de comunicación y negociación hacia la construcción del conocimiento, y
- c) los estudiantes en formación y el contenido, es decir, cómo interactúan los estudiantes para construir el conocimiento y abordar la investigación del curso Seminario de Grado.

El primer indicio que detectamos en la problemática fue el tiempo destinado a que el docente universitario enseñe a investigar al futuro profesor. En general, las asignaturas que se dedican netamente a la investigación educativa son pocas en cantidad y en importancia –en cuanto a la cantidad de créditos y horas de clase- dentro de la formación docente inicial.

La coherencia y la organización de los aprendizajes son otros factores que influyen en este problema, ya que, por un lado, existe un desencuentro entre lo que el docente hace y lo que el estudiante tiene que hacer, o, por otro lado, la progresión de los contenidos no permite al estudiante acercarse a las unidades temáticas con una breve experiencia acerca de los procesos investigativos. Debido a esto es que consideramos que tanto la organización de la institución universitaria como el docente, tienen alta responsabilidad del profesor en formación y de algunas repercusiones que puedan tener sus actuaciones en el aula, especialmente en el despliegue de las habilidades asociadas a la investigación.

Este trabajo investigativo tiene **tres focos principales**: las *estrategias* que utiliza la profesora para hacer que los estudiantes se apropien de los contenidos y los apliquen en una investigación del curso Seminario de Grado, las *interacciones* que se dan dentro del aula para negociar el conocimiento y la percepción que tienen tanto profesores como estudiantes acerca de la adquisición de la competencia investigativa y las *estrategias* que utilizan y los estudiantes para construir el conocimiento relacionado con las habilidades investigativas.

---

<sup>2</sup> Utilizaremos el concepto de docente para referirnos al profesor universitario con la finalidad de diferenciarlo del profesor en formación, a pesar de que es requisito contar la Licenciatura en Educación y el Título de Profesor para dar clases en la Facultad de Educación, por ende, los docentes que participan de esta investigación también son profesores.

Es importante considerar que desde Chile hubo un largo tiempo en que tuvimos a Europa como referente y modelo en varios ámbitos, especialmente en educación. Francia ha sido un precursor en la didáctica específica: lenguas, matemática y ciencias han evidenciado un desarrollo de perspectivas, enfoques y teorías que se han alimentado de otras disciplinas como la psicología, la sociología y la neurociencia, entre otras. Las universidades en España y también en Cataluña, han permitido que el campo de la investigación en didáctica se fortalezca en el país, impulso que ha llegado hasta Latinoamérica a través de reformas y becas; y, principalmente, gracias a la lengua compartida.

Para los estudiosos del campo de la didáctica, una forma de abordar los procesos que dentro del aula ocurren es mediante el análisis de la interacción. El análisis de la interacción en el aula se aborda desde la lingüística, con investigaciones provenientes de la enseñanza de segundas lenguas, el constructivismo social y su vínculo con la motivación, en muchos casos con herramientas propias de la investigación etnográfica. El hecho de abordar el análisis de la interacción dentro del aula desde varias disciplinas, permite intentar responder a preguntas como: ¿Qué tipo de preguntas se usan (en una clase magistral) y cuáles de ellas reciben más respuestas? ¿Cuál es la función de la negociación del significado en la clase magistral? (Morell, 2002), Poder-se-ia depreender uma vinculação entre a mobilização dos saberes dos trabalhadores no seu processo de trabalho e as experiências educacionais? (Nogueira, 2014), ¿con qué conocimientos y con qué habilidades y recursos culturales, lingüísticos y sociales llegan los estudiantes mexicanos al aula? (Uttech, 2005) o plantearse objetivos como: definir la primera clase de un curso académico de ámbito universitario como un subgénero del género discursivo clase magistral (Cros, 1995) o analitzar el paper que hi té la interacció entre professor i alumnes i entre els mateixos alumnes i com aquesta interacció influeix en l'evolució de les produccions orals dels estudiants (Vilà, 2000).

Las preguntas y objetivos mencionados como ejemplos comparten el hecho de interrelacionar disciplinas, conocimientos e ideas y vincularlas a la interacción en el aula, como objeto de estudio de las ciencias sociales y más específicamente, del método etnográfico. Los aportes en el ámbito de la interacción, también se manifiestan en la didáctica universitaria - terreno cada vez más constituido como campo de investigación -, vinculado más a la clase magistral, las tutorías y la enseñanza en entornos digitales.

La educación como bien social está comprometida con un bien mayor, público y común, esto significa que la misión de la institución superior debiera enfocarse al futuro, a ser

precursora en innovación y ejemplo de organización y metodologías de enseñanza, adecuarse a los cambios globales determinando las habilidades y competencias requeridas en la actualidad y sus valores deberían fortalecer la formación de personas reflexivas, críticas y solidarias. En este contexto, el modo en que el docente universitario aborda y comprende la competencia investigativa puede ser fundamental para la mejora de la calidad educativa, para la transmisión de la cultura escolar, la formación en la disciplina y especialmente, para el desarrollo de la didáctica. La práctica pedagógica, ya sea institucionalizada en la universidad o la escuela, se ha constituido en una de las bases de la transmisión de la cultura para nuestra sociedad, ahí radica su importancia. La investigación en didáctica universitaria permite adquirir una comprensión distinta de la actividad interactiva en el aula entre docente y estudiante, específicamente en el discurso explicativo oral. De hecho, el investigar cómo enseñar a explicar en el aula universitaria podría tener utilidad práctica en áreas como la jurídica y la salud, donde la competencia comunicativa oral-explicativa posibilitaría un mejor y mayor entendimiento de los procedimientos y entre las personas.

En síntesis, en este trabajo están involucradas mis concepciones y representaciones respecto de lo que es la formación inicial docente, en particular en Lengua y Literatura, las que se reconstruyen en este mismo proceso.

En el capítulo I, se desarrolla el marco de referencia que guía esta investigación. Este se organiza en dos partes, la primera sirve a modo de marco teórico, en que se exponen conceptos y temáticas como la investigación educativa, el profesor desde el enfoque reflexivo, la formación de los docentes en investigación, las habilidades de la competencia investigativa y la clase en el aula universitaria. Por otro lado, se presenta un marco para contextualizar la investigación, desde la política pública, la inversión en educación en Chile, la certificación de la calidad a través del sistema de acreditación y algunos instrumentos curriculares propios de la formación del profesor de Lengua y Literatura.

En el capítulo II, se presentan y describen los objetivos de la tesis, además de las preguntas de investigación que se propone responder a través de la investigación.

En el capítulo III, se presenta la metodología que se utiliza para responder a las preguntas de investigación. También se presentan características de la comunidad estudiada y de los profesores colaboradores en la investigación y se dan ejemplos del modo de abordar el análisis de los datos.

En el capítulo IV, se presentan el análisis de los datos organizado en sesiones, entrevistas, grupo focal y una síntesis final.

En el capítulo V, se presentan los resultados, la discusión de los resultados y las conclusiones, organizado a partir de las preguntas de investigación.

En el capítulo VI, se exponen las referencias bibliográficas del trabajo y en el VII, los anexos, compuestos por las transcripciones de los datos.

## CAPÍTULO I MARCO DE REFERENCIA

En este capítulo se presenta el marco de referencia que guía el trabajo investigativo. Por una parte, se presenta un marco conceptual que es la base de ideas y teorías que permiten mirar al objeto de estudio además de los antecedentes investigativos, y se ha considerado tratar algunos temas en función de los lectores del presente texto. Por otra parte, tenemos un marco contextual, donde describimos a Chile, el lugar en el que surgió y se desarrolló la investigación, particularmente en el ámbito de política pública debido a los cambios recientes – y constantes - en educación superior, los que inciden directamente en la formación inicial docente.

### 1. MARCO CONCEPTUAL

En el apartado marco conceptual, abordamos los conceptos y enfoques propios de la investigación a modo de marco teórico. Tratamos los temas referidos a la investigación educativa, el enfoque reflexivo en la formación del profesorado, la formación docente en investigación, las habilidades de la competencia investigativa y algunas características de la clase en el aula universitaria.

#### *1.1 La investigación educativa*

De acuerdo con Bisquerra (2004), la investigación educativa se dirige a la búsqueda sistemática de conocimientos nuevos para que estos sean la base de la comprensión de los procesos educativos como también de las mejoras, por ello, el objetivo de la investigación educativa es conocer una realidad del ámbito educativo para acceder a la mejora continua, trabajo que requiere de un diagnóstico y de una planificación, a partir de los temas de interés del investigador, del centro educativo, de un grupo de padres o apoderados, o de un conjunto de profesores. La investigación educativa propone la reflexión sistemática, que se configura como el motor que acciona el encuentro de nuevas problemáticas susceptibles de ser

investigadas en la práctica (Schön, 1983; Brockbank & McGill, 2002; Domingo, 2013). Así como en la mayoría de las áreas de investigación es posible combinar métodos cuantitativos y cualitativos, la investigación educativa los utiliza para concretarse habitualmente a través de estudios experimentales, de casos, correlacionales, de campo, entre otros similares.

Según investigaciones diversas (Bronkhorst, Meijer, Koster, Akkerman, Vermunt, 2013; Munthe & Rogne, 2015; Afdal & Spernes, 2018; Puustinen, Sääntti, Koski & Tammi, 2018), tanto para los profesores que inician en la docencia como para quienes se consideran innovadores, la investigación tiene un lugar importante como actividad práctica. Por ende, el desafío para las universidades podría ser organizar la formación docente inicial considerando la investigación como un eje transversal. Afdal y Spernes (2018) señalan que rediseñar el proceso de formación inicial docente basado en la investigación es una tarea necesaria pero compleja, porque demanda a los estudiantes un amplio conocimiento acerca de la investigación educativa - además de otros saberes tradicionalmente enseñados en su formación -, la que sin aplicación puede verse como inútil, irrelevante o poco práctica para su desempeño profesional. Uno de los hallazgos de estas investigadoras es que los profesores en formación aprendieron más cuando desarrollaron y aplicaron técnicas de investigación, que cuando revisaron los métodos de investigación en los cursos diseñados para ello. Otro de los hallazgos se refiere a la utilidad que dan los profesores en formación a los seminarios, para ellos estos cursos van adquiriendo relevancia una vez que van progresando en sus investigaciones y al final del curso, los estudiantes pudieron identificar una curva de aprendizaje clara en términos de evaluar la calidad y fiabilidad de su trabajo científico; también se reconocieron como lectores críticos con un vocabulario extendido que podrían usar para discusiones académicas y prácticas, además de que valoraron la cooperación sistemática con sus compañeros.

Por su parte, Dobber, Akkerman, Verloop y Vermunt (2012) diseñaron una indagación en torno a la investigación por proyectos durante la formación inicial docente mediante la observación. Allí detectaron la existencia de dos grupos, en los que, en la medida que investigan, los estudiantes pasan de una concepción de la indagación como proyecto, a la indagación como postura. En un grupo detectaron que existía un rol que toma las decisiones y otro rol que es más bien una especie de guardián y catalizador de las decisiones, porque fue parte de la planificación de las etapas de la investigación. En el otro grupo, hubo dificultades

para cumplir los objetivos del programa, debido a su inactividad por largos períodos de tiempo y al poco trabajo colaborativo.

En el estudio de caso de Bronkhorst et al. (2013), los investigadores indagaron en el compromiso de los docentes y sus intervenciones formativas, y detectaron varias ideas que poseían los distintos actores de la investigación. Para la profesora, su rol y posición variaba desde pasivo a activo, desde un medio o instrumento a un agente de la investigación. Los profesores investigadores percibieron como su rol cambiaba a aprendiz, lo que implica que comprendía el proceso de aprendizaje que estaba viviendo “Although recognized in other fields (...), in the literature on intervention research in education there is little recognition that the researcher is developing or learning as well, nor recognition for the impact that this learning can have on educators.” (p.96).

Hasta ahora identificamos la importancia de formar en habilidades investigativas a partir del trabajo en equipo, aunque también se encuentran ejemplos de lo contrario. En el caso del estudio cuantitativo de van Ginkel y van Knippenberg (2008), la toma de decisiones grupales no siempre fue eficaz al usar la información disponible, por ende, el trabajo en equipo puede ser afectado por la comprensión de la tarea y las preferencias de los integrantes del grupo, entre otras variables. Entonces cuando los grupos tienen representaciones compartidas de la tarea, intercambian, discuten e integran más información que cuando no las tienen. Los investigadores también otorgan valor, tanto a los patrones de información o conocimiento como a los patrones de comportamiento o flujo de trabajo, esto es que toman valor las habilidades cognitivas como las habilidades de organización del trabajo, el trabajo en equipo y las habilidades actitudinales.

En Chile, Perines Véliz (2018) concluyó que los profesores que están en ejercicio tienen una opinión crítica de la investigación educativa, en tanto el objeto de estudio parece difícil y abstracto, no obstante, los profesores en formación consideran que la investigación les será útil para su desempeño en la profesión. Para la investigadora, una oportunidad de mejora es la comunicación, esto es, que entre estudiantes y profesores se creen y mantengan instancias que permitan avanzar en el diálogo fructífero. Más adelante, Perines y Campaña (2019) realizaron una revisión teórica para abordar lo que denominan la alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa, mediante cinco criterios: la presencia de investigación en programas y perfiles de egreso, el rol investigador de los docentes universitarios, el uso de artículos de investigación como recurso pedagógico, estrategias de aprendizaje que se basan



en investigar (por ejemplo, ABP) y la inclusión de estudiantes en proyectos de investigación. Para las investigadoras, fortalecer estos criterios implica desarrollar el *habitus* investigativo, lo cual nosotros vemos como la instalación de una cultura investigativa institucional, para desde allí promover las innovaciones en cada carrera según sus características, sellos o líneas de investigación.

Indiscutiblemente, deberíamos definir la investigación educativa como un espacio constituido e instaurado en la formación inicial docente, que permite el avance de innovaciones sistemáticas, de acuerdo al contexto en que se formen los docentes. Tanto para las políticas públicas como para las universidades que forman profesionales de la educación, la investigación educativa se debe concebir como un espacio para mejorar e innovar en las prácticas pedagógicas, debido a que el profesor es comprendido como uno de los factores principales que impacta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin duda, la investigación educativa está vinculada a la formación docente y a la comprensión del mismo como profesional reflexivo, punto que revisamos a continuación.

### ***1.2 El profesor como profesional reflexivo***

La formación inicial docente ha de tener como objetivo la formación de un profesional investigador, lo cual tiene relación directa con la formación del profesor reflexivo. ¿Qué significa ser un profesor reflexivo?

Hace varias décadas, Schön (1983) propuso que la profesión docente sucede en un terreno reflexivo y también artístico, mientras que, al mismo tiempo, expuso la dificultad a la que se enfrentan los profesores ante la desconexión entre la formación y las competencias que se esperan de ellos frente a los conflictos de la realidad. Esta dualidad es graficada también por Korthagen (2001) que ejemplifica dos enfoques utilizados en la formación del profesorado, utilizando la analogía del conocimiento epistémico y la *phronesis* (del griego, Φρόνησις), distintos el uno del otro y especialmente el primero, alejado de la formación práctica. Respecto a la *phronesis*, el autor destaca su significado asociado a la prudencia, pero también se le asocia a la inteligencia o al conocimiento práctico en distinción a la sabiduría teórica (Bene, 2013). La *phronesis* se distinguiría por un tipo de razonamiento y se podría relacionar con la comprensión, en tanto en su origen proviene etimológicamente de *phroneo* que

significa comprender. Ambos tipos de conocimientos se requieren mutuamente, no obstante, en el caso de la práctica docente, se requiere de la sabiduría de la experiencia, y de la capacidad de reflexionar en torno a él, por sobre el conocimiento epistémico. Schön entiende la reflexión como un motor que dirige la acción, actividad que podría ocurrir de tres formas que no necesariamente son indistintas entre sí, sino que se requieren: conocimiento en la acción, reflexión en y durante la acción, y reflexión sobre la acción, a lo que Korthagen añade que la formación del profesorado debe partir por la experiencia, las concepciones y la reflexión para modificar las *gestalts*, el trabajo colaborativo y desde allí, hacer emerger la teoría para contrastarla con lo previo, que para Schön tiene un lugar en los procesos reflexivos solo si está integrada significativamente. Para Korthagen, las *gestalts* se constituyen como el conjunto de necesidades, valores, preocupaciones, significados, preferencias, sentimientos y tendencias de comportamiento que nos hacen reaccionar y/o tomar decisiones – conscientes o inconscientes - en el aula. El proceso reflexivo implica, en primer lugar, identificar y valorar la experiencia previa; mirar hacia atrás la toma de decisiones, enriquecer la *gestalt* y ajustarla o actualizarla si es necesario. Un segundo paso es tomar conciencia de los aspectos esenciales acerca de la implementación en el aula, mediante el proceso reflexivo y la metarreflexión, esto es sobre reflexión acerca del propio desarrollo y sobre otras reflexiones realizadas previamente. Un tercer paso es realizar la reflexión de manera grupal, discutir con otros e intercambiar reflexiones e ideas, estableciendo redes mentales. Finalmente, en el aprendizaje realista cabe incorporar la teoría. Cabe mencionar que según, el modelo de formación realista, existe una Teoría con mayúscula más asociada al conocimiento epistémico y una teoría con minúscula, que es el conocimiento que viene de la práctica y no siempre puede fundamentarse científicamente. Esta teoría con minúscula “no solamente proporciona modelos para actuar, sino que ofrece también la posibilidad de seguir desarrollando un discurso común” (Tigchelaar, Melief, van Rijswijk, Korthagen, 2010).

En conjunto con otros docentes de la Universidad de Utrecht, Korthagen (2010) expuso tres perspectivas de aprendizaje que se relacionan con la formación del profesor reflexivo y que se exponen a continuación.

Tabla 1

*Perspectivas de aprendizaje*

<i>Perspectiva</i>	<i>Características</i>	<i>Dificultades</i>
<i>Aprendizaje a partir de la aplicación del conocimiento teórico en la práctica (deductivo)</i>	Transmisión de la teoría, entregada por expertos. Formación teórica, luego formación práctica breve.	Insuficiente. Personas no se sienten tratados como profesionales en formación y perciben que los conocimientos son poco relevantes. Formadores/as se quejan de que sus conocimientos no son apreciados ni valorados.
<i>Aprendizaje en la práctica (a través del ensayo y error)</i>	Poca base teórica, formación centrada en formación de habilidades sociales. En muchos países, resuelve la falta de profesores.	Las experiencias constituyen más un factor socializador que una base para el desarrollo profesional – profundo –.
<i>Aprendizaje basado en la conexión entre las experiencias en la práctica y el conocimiento teórico (aprendizaje realista)</i>	Parte de la premisa de que los profesores deben tomar decisiones en situaciones inmediatas. Planteamiento reflexivo basado en la práctica. Formación realista considera a la persona integralmente, con sus experiencias personales y en el aula, además de sus conocimientos teóricos. El conocimiento es dinámico y flexible.	

**Fuente:** Elaboración propia, basado en Tigchelaar, Melief, Korthagen, van Rijswijk (2010).

Los autores consideran que los dos primeros enfoques tienen dificultades que los han ido agotando, no obstante, el último enfoque denominado “modelo de formación realista” propone la solución a través de cinco principios que podrían ser útiles en la formación reflexiva – y crítica – de un docente.

El modelo realista implica una vinculación entre teoría y práctica que es necesaria en la FID, debido a que:

continúa existiendo al respecto una frontera entre lo que los estudiantes viven, experimentan y observan en el período de prácticas en los centros escolares y lo que les proporcionan los módulos teóricos: por un lado, la fase relacionada con el ‘prácticum’ aporta la tan deseada experiencia práctica; por otro, se persiste en presentar la teoría en forma de módulos de contenidos que, aun estando

estrechamente relacionada con lo que el estudiante observará y experimentará en dicho período de prácticas, se percibe como separada del mismo y demasiado abstracta. (Esteve, 2013, p. 14)

Si bien, los modelos que presentamos a continuación emergieron en contextos de formación práctica, son útiles para comprender el rol activo del profesor reflexivo, situarnos en él y observar cómo esta reflexión se concreta el desarrollo de habilidades investigativas del profesor y en su actividad profesional, que también es práctica.

### **1.2.1 Modelo realista (2010)**

Los elementos del modelo realista (Tigchelaar, Melief, Korthagen, van Rijswijk, 2010) son: experiencias, reflexión, aprendizaje interactivo y teoría, que describimos desde su modelo, pero también estableciendo el vínculo con otras ideas cercanas.

#### **Experiencias**

Los investigadores parten de la premisa que el profesorado constantemente debe tomar decisiones inmediatas y actuar, reacción que puede ser consciente o inconscientemente, aunque la mayoría parecen ser de este último tipo. En este momento, aparece el concepto de Gestalt, que se puede definir como un conjunto dinámico de “necesidades, sentimientos, valores, recuerdos de experiencias significativas, conocimientos y una tendencia a reaccionar en una situación determinada” (Tigchelaar, Melief, van Riswijk, Korthagen, 2010). Uno de los objetivos formativos y pedagógicos de los talleres de práctica debería ser actualizar y adaptar las *gestalts* de los futuros educadores y profesores, a partir de las experiencias anteriores, recientes y nuevas.

#### **Reflexión**

Otro elemento fundamental en el modelo de aprendizaje realista es la reflexión. De acuerdo a Labra et al. (2005)

El docente como profesional reflexivo (Schön 1983) será capaz de analizar y evaluar la gama de elementos, situaciones, contextos y conocimientos que pone en marcha cuando se enfrente a la enseñanza de un grupo de alumnos, y a su vez, esta reflexión que nace desde sus propios conocimientos prácticos, desde su acción pedagógica, le permitirán ir construyendo y redefiniendo ese conocimiento, ajustando sus ayudas pedagógicas y la definición de su rol, a las demandas de educación que requieren sus alumnos. (Labra et al., 2005, p.141)

Por su parte, Molina (2008) describe la existencia de tres tipos de reflexión: una técnica, referida a las acciones realizadas; una reflexión práctica, respecto a la didáctica y a la metodología y una reflexión crítica, que “alude a consideraciones éticas, análisis ético-político de la propia práctica, así como de las repercusiones contextuales” (Molina, 2008). Siguiendo con Tigchelaar et al. (2010), se puede reflexionar sobre varios temas, por ejemplo, la propia actitud; lo que los estudiantes realizan, desean o sienten; lo que se observa o no en la clase; un sentimiento que le provoque una situación; valores y convicciones ocultas; los conocimientos que utilizó en distintos momentos.

Las fases de la reflexión propuestas por Korthagen (2001) se ilustran en el siguiente Modelo, denominado ALACT por sus siglas en inglés “Action - Looking back on the action – Awareness of essential aspects – Creating alternative methods of action – Trial”. La fase 3 es el centro del proceso reflexivo, puesto que conlleva concientizar comportamientos o reacciones frente a una situación particular, esto es, hacer consciente las *gestalts* y cómo estas se activan. Cuando esto ocurre, según los autores (Tigchelaar et al., 2010), se crea un esquema cognitivo.

## Ilustración 1

*Componentes del Modelo ALACT*



**Fuente:** Korthagen, 2001.

Un profesor en formación ha de tener profesores reflexivos que, a su vez, tengan como objetivo aportar a la reflexión en los profesores en formación, puesto que no basta con aprender a investigar si no existe reflexión acerca de este aprendizaje. La reflexión permite al docente nutrirse desde sus experiencias y desde los contextos diversos en los que continuará su formación, para construir su identidad profesional y comprender su trayectoria en consonancia con el dinamismo de sus experiencias previas, actuales y futuras.

## Aprendizaje interactivo

Existe coincidencia entre las investigaciones (Pozo, 2006; Tigchelaar, Melief, van Riswijk, Korthagen, 2010; Esteve, 2013) al entender el proceso de aprendizaje en el contexto de reflexión como interactivo, en primer lugar, porque hace interactuar las representaciones y esquemas mentales del aprendiz entre sí, y, en segundo lugar, con las del medio externo. Para

Van Lier (2004), las interacciones que ocurren son con uno mismo, con iguales, con conceptos y con expertos, momentos en que el lenguaje, los procesos mentales y su desarrollo son fundamentales.

Para Tigchelaar et al. (2010), la interacción debe ser auténtica y constructivista, lo que significa incluir las siguientes dimensiones:

- Contraste entre uno mismo y los demás.
- Comparación consigo mismo.
- Comparación entre la propia práctica y los conceptos teóricos acuñados por uno mismo y la teoría conceptual.
- El contraste en el tiempo.

Estas dimensiones son consideradas en el diseño de los instrumentos de recogida de datos de nuestra investigación.

## Teoría

Los autores establecen una distinción entre la Teoría con mayúscula y la teoría con minúscula. En el caso de la Teoría, esta se refiere más al conocimiento teórico, basado en la investigación empírica, lo que al comienzo denominados *episteme*. La teoría con minúscula viene de la práctica y no siempre tiene fundamento científico, cercano al comienzo de *phronesis*. Para Van Manen (1995)

The concept of the teacher as a reflective practitioner is, in part, a response to the sense that a technical theory into practice epistemology does not seem sensitive to the realization that teacher knowledge must play an active and dynamic role in the everchanging challenges of the school and classroom.<sup>3</sup> (Van Manen, 1995, p. 37)

Por su parte, Zeichner (1993) denomina teoría personal a la teoría con minúscula, y la valida frente a la Teoría, con mayúscula:

---

<sup>3</sup> El concepto del maestro como profesional reflexivo es, en parte, una respuesta a la sensación de que una teoría técnica en la práctica de la epistemología no parece sensible a la comprensión de que el conocimiento del maestro debe desempeñar un papel activo y dinámico en los desafíos siempre cambiantes de la escuela y aula.

la teoría personal de un maestro respecto a la razón por la que una clase de lectura funciona o no de acuerdo con lo planeado es tan teoría como las teorías públicas sobre la enseñanza de la lectura elaboradas en las universidades: han de juzgarse por su calidad, pero todas ellas son teorías sobre la realización de objetivos educativos (Zeichner, 1993, p.5)

Para Tigchelaar et al. (2010), ocurren una serie de pasos que son parte de un modelo, que parte de una estructuración por parte del formador pasando por las experiencias de los profesores en formación, y que concluye en el diálogo entre la teoría y la Teoría. Ambas son de utilidad para la reflexión, pero queremos visibilizar la teoría como espacio de realización del profesor y de validación de la acción y reflexión basadas en la experiencia.

### **1.2.2 Modelo R5 de Domingo (2013)**

Para lograr los aprendizajes, es esencial que el profesor reflexivo se muestre y se vea a sí mismo como sujeto en aprendizaje constante, esto es, que reflexione sobre su práctica de forma sistemática, para tomar decisiones más conscientes que propendan al logro de los aprendizajes contextualizados. Al respecto, Brubacher, Case y Reagan (2000) mencionan que lo fundamental es que el profesor tenga la conciencia, ya sea del oficio (Green, 1985) y/o por un lado de “los presupuestos que fundamentan sus decisiones”, esto sería la Teoría; y por otro, de “las consecuencias éticas, educativas y técnicas que implican esas decisiones” (Irwin, 1987).

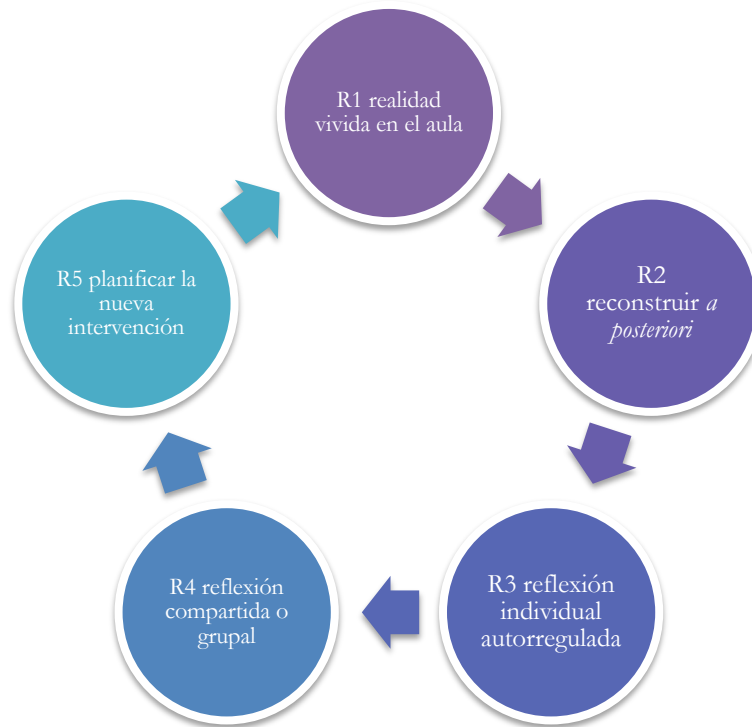
Lo cierto es que la formación en la reflexión no puede reducirse a un momento específico con tareas que no permitan que la reflexión avance, si no, de acuerdo a lo mencionado por las investigaciones (Korthagen, 2001; Esteve, Melief, Alsina, 2010; Domingo, 2013) se trata de un enfoque o modelo que tiene una metodología que requiere de sistematización y sistematicidad. En el caso del modelo de Domingo (2008) denominado R5 – la R provienen de la palabra reflexión-, cuenta con cinco momentos o fases de reflexión sistemática, que se aprecian en la ilustración 2.

Al igual que el modelo realista, este modelo emerge en el contexto de la formación práctica del docente, no obstante, es considerado de manera consecuente para nuestros propósitos puesto que es de gran utilidad para la formación en habilidades investigativas, que también implica saberes prácticos.



**Ilustración 2**

*Estructura y fases del Método R5*



**Fuente:** Domingo (2013), p. 273.

Para Domingo (2013), la reflexión parte de la realidad vivida en el aula, en esta investigación, la reflexión comienza de las prácticas, sumada a la realidad vivida en la inmersión en el campo de investigación. El segundo paso es la reconstitución del o los hechos posteriormente, lo que se desarrolla de manera individual o grupal, en el caso del Seminario, hablar de los hechos permite reorganizarlos para luego comprenderlos. El tercer paso implica una reflexión individual autorregulada, lo que ocurriría gracias al conocimiento práctico y a los lineamientos teóricos que están al servicio del profesional de la educación en formación. El cuarto paso o fase ocurre en la reflexión compartida o grupal, en nuestra investigación, en las sesiones de Seminario de Grado y finalmente, el quinto paso ocurre al planificar una nueva intervención a partir de esta reflexión, lo que ocurre cuando se van corrigiendo las opciones teóricas, metodológicas, prácticas y actitudinales que toman los investigadores, independiente de que haya o no intervención o implementación didáctica.

### ***1.3 La formación de los docentes en investigación***

En este sub apartado, presentamos algunos de los antecedentes investigativos recopilados.

En la experiencia de los finlandeses (Niemi & Nevgi, 2014), la configuración de los programas de formación pedagógica demanda a los estudiantes que constantemente investiguen, a partir de la formulación de un problema hasta la redacción de una tesis, con la finalidad de promover la autonomía de los profesores en formación. Para los estudiantes de pedagogía en secundaria, existen seminarios de investigación y cursos de metodología que están familiarizados con los temas de interés de la escuela. En los resultados del estudio de Niemi y Nevgi (2014), se presentó una correlación entre estudiantes de pedagogía con experiencias positivas en estudios de investigación y otros elementos de aprendizaje activo con el aumento en sus competencias profesionales, como trabajo cooperativo, compromiso ético con la profesión docente, diseño instruccional, atención a la diversidad y al desarrollo profesional docente, en general. La investigación de Puustinen, Sääntti, Koski y Tammi (2018) confirmó que el modelo finlandés contempla en su base la formación basada en la investigación y detectaron dos temas fundamentales en la formación: el concepto del profesor como investigador (Teacher As a Researcher – TAR) y la teoría de la práctica personal (Personal Practice Theory – PPT), ambos ambiguos para los profesores en formación. Algunos participantes de la investigación manifestaron que el papel de la investigación en la formación docente era poco claro e incluso negaron que fuera importante, lo cual puede estar relacionado a los diferentes enfoques, metodologías y orientaciones de los docentes a cargo de formar a los profesores, lo cual es similar a nuestra realidad. Los investigadores también se preguntan si un profesor novato debe buscar tiempo para la investigación, considerando los desafíos diarios a los que se enfrenta.

En Irlanda, Gleeson, Sugrue y O'Flaherty (2017) detectaron en su investigación que los profesores que forman profesores establecieron una estrecha relación entre reflexión e investigación. Para ellos, las capacidades para interpretar informes de investigación, participar en investigaciones basadas en la práctica docente y realizar búsquedas bibliográficas fueron las más calificadas.

Asked for their reasons for these ratings, they suggested that research capacity promotes teacher professional development and teacher professionalism in a variety of ways including improved research literacy, professional autonomy, critical thinking and educates students to “interrogate their practice with reference to current research”. Others suggested that it helps them “imagine the future and respond to anti-educational influences” and “take professional responsibility. (Gleeson, Sugrue y O'Flaherty, 2017, p.23)

En España, Asensio, Ruiz de Miguel y Castro (2015), conscientes de que la formación en investigación es fundamental pues los profesores que investigan mejoran a partir de sus resultados, revisaron la formación de 543 estudiantes de primero a cuarto año de formación de grado. Los hallazgos son claros: cuando los estudiantes llegan a cuarto año, descubren que no han tenido una formación suficiente respecto a la investigación, la que podría ser una de las razones que hace que el 40% quiere incorporar la investigación en su profesión y casi la mitad quiere hacer un doctorado, ya sea en corto o largo plazo. Para las autoras, la formación en investigación es clave, para lo que realizan una descripción que nos parece que contiene premisas esenciales.

La incorporación de la investigación en la formación de maestros no significa necesariamente que el maestro tenga que llegar a ser un investigador, esto es, que entre sus funciones, a corto o medio plazo, se incluya necesariamente la de hacer aportaciones científicas al desarrollo de la educación. Sin excluir esta opción, significa más bien que en la construcción de su identidad profesional tenga cabida la oportunidad de desarrollar competencias que le permitan establecer un contacto cordial, permanente y recíproco con la ciencia o las ciencias en las que se genera y cultiva el conocimiento del que nutrirse, como profesional de alto nivel que ha de responder en su ejercicio profesional a los retos antes mencionados. (Asensio, Ruiz de Miguel & Castro, 2015, p. 219)

Por la importancia que tiene y el desarrollo de habilidades que implica, la formación del profesor investigador se enmarca en el enfoque realista y modelo de práctica reflexiva que ya revisamos. A continuación, exponemos cuáles son las habilidades específicas que conforman la competencia investigativa.

### ***1.4 Las habilidades de la competencia investigativa***

El concepto de competencia que manejamos viene de Chomsky y su definición de la competencia lingüística (1965) como el conocimiento que el hablante tiene de la lengua. Este conocimiento permite que los hablantes distingan lo que es gramatical de lo que es agramatical, comprendan y produzcan una cantidad de oraciones infinitas a partir de una cantidad finita de elementos. Además, existe la competencia comunicativa que es la capacidad de actuar adecuadamente en una comunidad de hablantes y que considera también unas competencias específicas asociadas al código, a la adecuación al contexto, a la producción y comprensión de distintos tipos de texto; y a la efectividad y eficacia en la comunicación (Canale, 1983).

Considerando estas definiciones previas, la competencia investigativa existe como un conjunto de habilidades que permiten a un individuo desempeñar un rol activo en el ámbito investigativo. El desarrollo de habilidades básicas es un tema de desarrollo importante para las políticas públicas en Chile, lo cual ha sido también sugerido a partir de los resultados de la OECD (2019a), en que nuestro país se ubica último en habilidades básicas de comunicación, aritmética y resolución de problemas, necesarias para el mundo digital.

Según Sánchez Puentes (2014), el acto de investigar es un hecho práctico, por ende, se enseña prácticamente, quitándole el enfoque formalista y conceptual, donde la investigación se revisa, se describe y se analiza, pero no se concreta. Como premisas, la didáctica de la investigación comprende enseñanzas respecto a las siguientes premisas:

- Que el investigador tiene una “disposición de ánimo”, basada en la sorpresa, la curiosidad y el asombro intelectual.
- Que es muy importante nutrirse de información diversa, que puede ser asimilada solo en el contacto e intercambio de ideas con otros compañeros.
- Que problematizar se realiza desde un “lugar teórico”, compuesto por un paradigma y un enfoque.
- Que investigar es un proceso dialéctico y recurrente. (Sánchez Puentes, 2014)

Luego de ello, el aprendiz accederá a conocer el oficio del investigador, es decir, desarrollar actitudes y habilidades propias del quehacer científico, lo que implica enseñar a pensar y a usar la creatividad. En segundo lugar, se deben transmitir las estructuras y formas de hacer ciencia que ya han sido probadas, siempre recreándolas y actualizándolas, esto implica asumir que el saber es acumulado histórica y socialmente. Finalmente, corresponde formar al investigador transmitiendo el oficio, un saber organizado y estructurado en etapas o fases, que se compone de acciones, quehaceres u operaciones. Algunos de estos conocimientos prácticos son las habilidades para problematizar, las destrezas para fundamentar teóricamente una investigación, saber realizar diseños experimentales y saber cómo presentar resultados de la investigación.

En Chile, desde el año 2014 hubo un intento de definir las habilidades, competencias y saberes de cada tramo de acuerdo a un Marco Nacional de Cualificaciones (Kri, F.; Marchant, E.; Lazo, M.; Cruz, S., 2016). De este trabajo que quedó trunco, solo queda el documento del año 2016, en el cual se describe cuáles son los conocimientos, habilidades y competencias de los distintos niveles. Para esta investigación nos compete la revisión de las habilidades y competencias del nivel licenciado, correspondiente al nivel 3, que exponemos en la tabla siguiente.

**Tabla 2**

*Habilidades y competencias del graduado de Licenciatura*

<b>HABILIDADES</b>	Cognitivas	» Reflexiona e integra información de diversas fuentes relacionadas con una disciplina o área disciplinar que le permiten emitir juicios fundamentados. » Diagnostica problemas relacionados con una disciplina o área disciplinar. » Diseña soluciones para resolver problemas en contextos variados.
	Técnicas	» Elabora productos, ejecuta procedimientos, diseña e implementa procesos, realiza proyectos y colabora en tareas de investigación, utilizando recursos materiales propios de una disciplina o área disciplinar.
	Comunicacionales	» Comunica efectivamente y argumenta resultados de proyectos y aspectos esenciales de una disciplina o área disciplinar a públicos especializados y no especializados, de forma oral, escrita y visual, utilizando distintos medios y soportes.
<b>COMPETENCIA</b>	Ética y	» Actúa con responsabilidad y ética, cumpliendo los protocolos y normas que guían su desempeño. » Asume las implicancias de los resultados de su trabajo y de su grupo con las personas, la organización, la sociedad y el ambiente.
	Responsabilidad	

	» Respetar la diversidad socioeconómica, cultural, étnica, de género, de nacionalidad y de religión de las personas con las que se relaciona en su trabajo, promoviendo espacios de inclusión.
Autonomía	» Toma decisiones y se desempeña de forma autónoma en tareas de investigación, procesos o proyectos de su disciplina o área disciplinar. » Evalúa constantemente su quehacer para mejorar su desempeño profesional. » Demuestra una actitud proactiva y responsable hacia la actualización de sus conocimientos y desarrollo de sus habilidades.
Trabajo con otros	» Colabora o coordina equipos de trabajo para el logro de objetivos comunes. » Respetar los roles y funciones de las personas que integran su área de trabajo. » Promueve relaciones de colaboración entre los miembros de su equipo de trabajo.

**Fuente:** Kri, Marchant, Lazo y Cruz (coords.), 2016, p. 31.

Contar con un marco nacional de referencias permite, dentro de varias ventajas, comprender, elaborar y evaluar los documentos curriculares de las carreras universitarias, en este caso, de nivel de licenciatura. La existencia de estas definiciones comunes permite el diseño, la mejora y la evaluación de los perfiles de egreso, planes de estudio y mallas curriculares con unos criterios homogéneos para todas las instituciones y conocidos previamente. Para esta investigación, la utilidad del marco radica en que permite situar las habilidades investigativas propias de una competencia, en resultados de aprendizaje asociados a contenidos, tales como: uso de fuentes, realizar diagnóstico de problemáticas y diseñar soluciones, implementar proyectos y colaborar en tareas de investigación, comunicar resultados, actuar ética y respetuosamente, desempeñarse de manera autónoma en tareas de investigación, realizar autoevaluación y metacognición, tener y evidenciar proactividad, y trabajar en equipo.

Es importante señalar que las investigaciones realizadas en el ámbito del desarrollo de la competencia investigativa – o de sus habilidades - en la formación de profesores no es abundante. Pirela y Prieto (2006) encontraron que las habilidades más requeridas para realizar el trabajo de investigación en los estudiantes de grado estarían comprendidas por las habilidades cognitivas de buscar información, el pensamiento conceptual, y las habilidades cognitivas y de experiencia. En menor grado, aparecen las habilidades actitudinales, de trabajo en equipo, motivación por el logro, autocontrol y autoeficacia. Existe además, el desarrollo de las habilidades para diseñar objetivos de investigación, para definir el diseño de

la investigación, para interpretar los resultados de la investigación, para elaborar el informe de investigación, para definir el tipo de investigación y para presentar los resultados de la investigación.

Buendía-Arias, Zambrano-Castillo e Insuasty (2018) realizaron una revisión bibliográfica y aportan una clasificación útil de las habilidades propias de la competencia investigativa<sup>4</sup> en la formación del profesorado, la que estaría compuesta de:

1. Habilidades para preguntar: asociadas a la lógica del descubrimiento y en la lógica de la verificación.
2. Habilidades observacionales: fundamentales para que el docente registre información y comprenda lo que sucede en clases. La observación se agudizaría y las percepciones del profesor serían más selectivas.
3. Habilidades reflexivas: utilizadas en la reflexión sobre la propia práctica, orientadas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones. Para Potolea (2013) también implica el uso y el manejo de las fortalezas y limitaciones del proceso investigativo.
4. Habilidades propositivas: asociadas a la autonomía del profesor en formación, le permiten dar soluciones a los problemas, desde el uso de conceptos y metodología de la investigación.
5. Habilidades tecnológicas: para seleccionar y utilizar información y técnicas de recogida de información, además de uso de software para analizar datos y exponer resultados.
6. Habilidades cognitivas: relacionadas con la construcción de habilidades de pensamiento, esto es, observar, descubrir, consultar, interpretar y desarrollar conocimientos. Para Potolea (2013), se trata de la base de las habilidades del conocimiento propias de la competencia profesional y comprende el conocimiento y comprensión de conceptos básicos, teorías y métodos dentro del área de especialización, y su uso adecuado en la comunicación de los mismos.
7. Habilidades procedimentales: necesarias para realizar, detectar, demostrar y hacer funcionar las actividades propias de la labor investigativa de manera precisa. Están asociadas al manejo de la metodología de la investigación.

---

<sup>4</sup> Buendía-Arias et al. (2018) utilizan el concepto competencia como una agrupación de competencias. Para nosotros es un conjunto de habilidades, por ello, se hizo un ajuste en esta definición.

8. Habilidades analíticas: requeridas para dar sentido a los datos y levantar categorías a partir de los mismos.
9. Habilidades interpersonales: Para Potolea (2013), de interacción social, implican comprender y familiarizarse con los roles y tareas propios del trabajo en equipo, relacionarse armónicamente entre los participantes de la investigación o bien con quienes la guían.
10. Habilidades comunicativas: se trata de utilizar la comunicación oral y escrita para generar y difundir los resultados de las investigaciones con una estructura lógica y manejo de conceptos.

En la tabla 3, se presenta un resumen de las habilidades de investigación, de acuerdo a lo expuesto en el sub apartado.

**Tabla 3**

*Habilidades de investigación*

Autor	Habilidades
<b>Pirela y Prieto (2006)</b>	Habilidad para diseñar objetivos de investigación. Habilidad para definir el diseño de la investigación. Habilidad para interpretar los resultados de la investigación. Habilidad para elaborar el informe de investigación. Habilidad para definir el tipo de investigación. Habilidad para presentar los resultados de la investigación.
<b>Sánchez Puentes (2014)</b>	Disposición de ánimo, basada en la sorpresa, la curiosidad y el asombro intelectual. Habilidades para problematizar. Destrezas para fundamentar teóricamente una investigación. Saber realizar diseños experimentales. Saber cómo presentar resultados de la investigación.
<b>Marco Nacional de Cualificaciones de Chile (2016)</b>	Cognitivas. Técnicas. Comunicacionales. Ética y responsabilidad. Autonomía.



	Trabajo con otros.
<b>Buendía-Arias et al. (2018)</b>	Habilidades para preguntar. Habilidades observacionales. Habilidades reflexivas. Habilidades propositivas. Habilidades tecnológicas. Habilidades cognitivas. Habilidades procedimentales. Habilidades analíticas. Habilidades interpersonales. Habilidades comunicativas.
<b>Fuente:</b> Elaboración propia.	

### ***1.5 La clase en el aula universitaria***

De acuerdo a la información revisada, para que el profesor de Enseñanza Media en formación realice actividades de gestión de aula y de investigación diversas y efectivas, requiere experimentar y reflexionar en torno a su experiencia, lo que, en este contexto universitario particular, se asocia - de mayor forma - a las tres asignaturas de práctica (inicial, intermedia y final) realizadas durante la Carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura, cuya duración es de nueve semestres. Las instancias curriculares formales que las universidades ofrecen a los estudiantes de pedagogía, no solo de adquirir las habilidades investigativas, sino que de ponerlas en práctica, parecen pocas (recordar la relevancia de la práctica de la investigación determinada por Afdal & Spernes, 2018). Enseñamos a los profesores en un plano ficticio a cómo detectar necesidades, gestionar el aula, organizar los tiempos, la clase, las actividades y las tareas; cómo cumplir los objetivos con algunos ejercicios de modelado, donde los estudiantes toman el rol de profesores de sus propios compañeros y, a su vez, sus compañeros toman el papel de estudiantes de Enseñanza Media, pero ¿Les damos espacio y tiempo para identificar las necesidades en la clase? ¿Los acompañamos a reflexionar desde las evidencias en torno a la relación entre estudiantes y profesores? ¿Les enseñamos que la clase de EM es un espacio de investigación? ¿Propiciamos espacios y ambientes para trabajar colaborativamente?

Observamos la clase del aula universitaria enfocada a formar profesores de Enseñanza Media desde algunas de sus características. Estas particularidades se dan principalmente en tres ámbitos: en los roles jerárquicos de los participantes; en la metodología de seminario y en el sistema de interacciones propios de esta metodología y temática. A continuación, revisamos algunos componentes de esta aula, pues desde su estructura a sus participantes pueden influir en el modo en que se abordan y potencian - o no - las habilidades investigativas.

### **1.5.1 La estructura del discurso del profesor**

Explicar constituye una de las principales acciones del docente universitario y como hecho ha sido abordado desde ciencias como la filosofía del lenguaje, la lingüística y el análisis del discurso. La RAE, en su segunda acepción – menos general que la primera- la define como la acción de “declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles”. Como el intento de separar las ciencias sociales de las naturales no es del todo pertinente en terrenos como en el de la explicación, ya que la frontera entre ambas ciencias se hace imperceptible, comenzaremos con la revisión del concepto desde la filosofía y la explicación científica, para luego abordar la explicación desde la lingüística y desde la didáctica. Para Vergnion (2003), filósofo de la educación, la explicación se refiere, en términos generales, a tres preocupaciones: a) exhibir las causas de un fenómeno, b) establecer relaciones entre los mismos y c) verificar la pertinencia de las hipótesis construidas *in abstracto*. Estas preocupaciones son las propias de un docente que enseña y explica cómo investigar a los futuros profesores.

#### ***1.5.1.1 Desde la filosofía***

Desde la lógica deóntica, Von Wright (1971) expuso dos tipos de explicación científica que provienen de dos tradiciones de pensamiento y que han servido de base para muchos investigadores: causal (mecanicista) y teleológica (finalista). Exponer las causas de un fenómeno, por un lado, o exhibir sus fines, objetivos o propósitos, por otro, representan dos enfoques para abordar la explicación científica: uno se repliega al pasado y otro, predice hacia el futuro.

En primer lugar, y para efectos de nuestra investigación, es necesario señalar que la explicación está ligada a tres procesos: comprensión, descripción e interpretación. La comprensión implica a un otro constituyendo una representación que, a través de la explicación, entiende y da cuenta de ese entendimiento, es decir, la explicación no solo asume una sola persona, sino que es tan dialógica como la argumentación. Con la finalidad de mostrar la relación de la explicación con otras modalidades verbales, tipologías textuales o secuencias discursivas, Vergnioux (2003) expone

L'explication est d'abord une tâche d'élucidation, de description (...) puis d'exposition, d'interprétation, de reformulation pour soi-même et pour autrui. À ce titre, on peut la caractériser aussi et peut-être de façon originelle comme un travail de la pensée sur elle-même et du langage sur lui-même. La compréhension peut ainsi apparaître comme un acte de (re)production. (2003, p. 19)

La descripción funciona en la perspectiva fenomenológica, según Vergnioux, como puente para acceder a la realidad, lo que puede hacerse solo a través de la construcción de conceptos y teorías que llevan consigo nuestra forma de representación de mundo. Por último, la interpretación tiene un componente genético asociado a la inteligencia y un componente subjetivo y personal, relacionado con la experiencia, ambos componentes aportarán a la comprensión de la explicación, si existen reglas de control de la interpretación.

En segundo lugar, Granger (1977), al referirse a la explicación en ciencias sociales desde el racionalismo y la epistemología, pone tres condiciones que pueden ser útiles en el ámbito educativo: “una explicación debe (...) poder ser refutada, poder ser utilizada para una predicción, poder enlazarse a otras explicaciones de fenómenos limítrofes o que engloban a los primeros” (Granger, 1977, p. 146).

1. Poder refutar una explicación conlleva necesariamente una transmisión de la información que permita la elaboración del pensamiento, es decir, que quien explica ha de organizar y disponer la entrega de la información de tal modo en que se pueda realizar observaciones. Ejemplos de organización de la información podemos encontrar en varios sitios, sin embargo, nos parece importante mencionar las de Castellà, Comelles, Cros y Vilà (2007) de comunicar progresivamente, con más redundancia, cuidando el ritmo de emisión, realizando paráfrasis, asegurar un orden lógico por medio de la secuenciación de contenidos, el uso de conectores y marcadores discursivos), clarificar los contenidos del discurso, contextualizar los

contenidos y aprovechar los recursos de las TIC. En la metodología seminario, que es la que observaremos, se da comúnmente que los estudiantes van realizando observaciones de lo que el profesor o los compañeros exponen.

2. Poder predecir a partir de una explicación demanda que sea posible formular hipótesis “nítidas” que permitan su control y que tengan un rol importante frente a los datos empíricos de la explicación. Una de las características de la clase magistral es ser más bien monologal, por ende, lo planteado por Sánchez y Vidal (2001) respecto a transparentar las mentes tanto del docente como del estudiante y hacerlas mutuamente accesibles, es pertinente y necesario para construir hipótesis y controlarlas en el marco de la explicación. Los autores proponen dos tareas que podrían ser útiles para que los estudiantes se atrevan a realizar hipótesis: 1. Que el profesor cree una representación mental del alumno con la finalidad de hacerse consiente de ella y luego modificarla a través de la explicación y 2. Que el profesor haga pública la representación para que los estudiantes se configuren como interlocutores activos y participantes. Como se ha mencionado, la clase que observamos tiene la dinámica de un seminario de investigación, por ende, tanto en este curso como en el anterior –seminario de especialidad-, se realizaron constantemente hipótesis acerca del proceso de investigación y del proceso de aprender, como ejercicios constantes de valoración y reflexión.
3. Finalmente, la posibilidad de que la explicación se vincule a otros fenómenos, conlleva que, en primer lugar, se permita el establecimiento de esquemas conceptuales que, en segundo lugar, representen un campo potencial para que se enlacen con otros sistemas explicativos. La relación entre la construcción de modelos, sus relaciones internas y sus consecuencias admite no solo considerar que esta explicación es aplicable a la educación, sino que también al trabajo interdisciplinario y de vinculación con el medio que se ha impulsado con mayor fuerza estos últimos diez años en las instituciones universitarias en el país. Es precisamente, en cursos como el seminario de grado, donde se otorga a los estudiantes la posibilidad de evidenciar el sello formativo universitario de compromiso social con la comunidad, por ende, el trabajo reflexivo deberá apuntar al trabajo cooperativo.

### 1.5.1.2 Desde la didáctica

Si bien, uno de los discursos predominante en la formación de los docentes de Lengua y Literatura, podría ser el argumentativo, consideramos aquí la explicación como una secuencia de otras modalidades verbales útiles para llevar al estudiante al análisis y a la interpretación, en suma, para desarrollar el espíritu crítico. El discurso explicativo, a nuestro modo de ver, es uno de los medios principales por el cual se presenta el contenido. Aunque el discurso del docente tenga un objetivo argumentativo, siempre aparecerá la explicación, como expone Brassart (1990, citado en Pollet, 2001), “l’explication est partout, dans la description, l’argumentation, l’injonction, voire la narration”, lo que supone que la explicación ofrece en su configuración interna distintas secuencias textuales que la enriquecen y le permiten cumplir su objetivo.

Respecto a la explicación monologal, Sánchez y Leal (2001) establecen diferencias entre el profesor novato y el experto, considerando como criterio la conciencia que se tiene del texto que se va a elaborar, lo que significa principalmente distinguir qué es lo esencial que los estudiantes aprendan. Pero no basta con tener la conciencia de lo que se dirá, pues lo importante reside en el siguiente paso que es hacerlo transparente, mediante recursos retóricos, que fácilmente pueden ser destacados -gracias a las TIC- como realizar apartados, numerar, subrayar, entre otros.

De acuerdo a los autores mencionados, el docente universitario tiene tres importantes retos frente a la explicación, aplicables al contexto de la formación de profesores y que resumiremos a continuación:

- a) el *reto comunicativo*, que se refiere a transparentar las mentes de profesor y estudiantes en el contexto del discurso monologal, con la finalidad de conocer el punto de partida, las expectativas de los estudiantes y de trabajar la metacognición. Aquí, los autores proponen recursos como la explicitación de los pensamientos del estudiante, evocación de los conocimientos previos, mención al objetivo y al sentido que estudiante podría dar a la clase y a los contenidos, evidencia de la integración de lo aprendido y evaluación encubierta, donde se plantea un problema.
- b) el *reto retórico* consta en organizar la gran cantidad de información, teniendo en cuenta al destinatario. A través de distintos recursos este reto consiste en resaltar el punto de vista, las intenciones del hablante y el esquema de interpretación que se sigue en el discurso explicativo.

- c) el *reto regulatorio* compone los mecanismos que sirven al profesor para reconocer el avance en el aprendizaje de sus estudiantes y también identificar de donde provienen las dificultades. De los recursos utilizados, son útiles la recapitulación y las denominadas evaluaciones encubiertas. Para Sánchez y Leal (2001), la evaluación encubierta requiere de una interrogante, una respuesta común en el auditorio y la revisión de esa respuesta.

Para Pollet (2001, p. 69), en este ámbito es fundamental procurar que ocurra la transición entre el sistema de transmisión escolar de saber y el sistema de transmisión más característico de la universidad. Esto debería ocurrir de manera gradual y secuenciada, no obstante, sigue siendo un desafío que tendría una mejora si consideramos el currículum como un espacio fundamental de integración de experiencias curriculares y extracurriculares, además de un fuerte compromiso institucional y académico con la transición (Herrera, González, Poblete, Carrasco, 2011).

### 1.5.2 La relación profesor-estudiante

La relación que establecen docente y estudiante en el contexto universitario se ve influenciada por la presencia de la clase magistral, en que “el profesor expone y explica a sus estudiantes los contenidos de la disciplina” (Zabalza, 2002, p.104), lo que propicia un espacio de relaciones verticales. Kerbrat-Orecchioni (1992) describe con amplia precisión la interacción y sus componentes, organizados jerárquicamente desde la verticalidad, lo que tiene utilidad para explicar el aula universitaria. La negociación por la relación vertical de los interlocutores es evidenciada por acciones o eventos que se dan en los planos no verbal, paraverbal y verbal.

- a) En los planos **no verbal** y **paraverbal**, se encuentran la apariencia física (estatura, vestimenta, uniformes); los elementos anexos como tronos, sillas, estrados y tribunas; los comportamientos como ciertos gestos y posturas; las acciones como mantener contacto visual, tomar el rol de escuchar o el de hablar; y algunos esquemas prosódicos entonativos. En las aulas universitarias, varios de los rasgos de jerarquía están anquilosados en las prácticas por tradición o por desconocimiento, por ejemplo, nadie negaría que la organización del espacio físico en las aulas tiene una base jerárquica, sin embargo, se siguen construyendo así en las instituciones de Educación Superior.

b) En el plano **verbal**, las formas de interacción dan muestra de la organización jerárquica del discurso, por ejemplo, el uso de léxico especializado influye en la percepción del estudiante respecto del docente.

Otro aspecto importante es la diferencia en cuanto al capital cultural entre profesor y alumno, desprendida de la masificación en el acceso a la universidad, la alta especialización de los docentes.

Respecto a los participantes de la clase, Bourdieu (1985) señala que el discurso de una autoridad -los profesores, por ejemplo- ha de tener *reconocimiento*, esto es, que deben existir las condiciones de legitimidad necesarias para que el discurso se comprenda como tal, como “la etiqueta de las ceremonias, el código de los gestos y la ordenación oficial de los ritos” (Bourdieu, 1985, p. 71). Este reconocimiento es dado por el contexto físico, por la organización del discurso que es la clase y por la utilización de léxico especializado, entre otros rasgos.

La clase magistral sigue siendo una de las metodologías más utilizadas por los docentes para presentar los contenidos a los estudiantes, lo que provoca que el estudiante universitario sea como oyente además responsable de aprender lo que se le dice, de acuerdo a la crítica que realiza Goffman (1981). A esta doble dificultad del oyente-aprendiz, se suma que el discurso universitario es transmisivo y se centra en una exposición monologal más que en una explicación dialógica. Sin embargo, en esta exposición de ideas, los estudiantes también se comprometen a evaluar y regular, como señalan Sánchez y Leal (2001) y a ajustar lo dado y lo nuevo, según corresponda.

Para Goffman (1981), en discursos como el explicativo es posible detectar tres principales modos de comunicación, que son la memorización, la lectura en voz alta y el *fresh talk*, momento en que el hablante fluye de forma espontánea y natural pues no solo maneja el contenido, sino también tiene la competencia oral para entregarlo; el autor señala que el hablante se mueve entre estos tres modos. Sucede que no siempre quien forma a los profesores asume el rol de explicar para ser entendido por todos y de enseñar a explicar a sus estudiantes; y también ocurre - como ya se mencionó - que los espacios destinados formalmente a desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes de pedagogía se reducen habitualmente a un solo curso dentro de la malla académica que, en general, comparte también su espacio con el desarrollo de la competencia comunicativa escrita.

Todo lo que ocurre dentro del aula universitaria requiere de cierto grado de planificación y guía, es decir, dentro de la clase subsisten pocos espacios para que las cosas ocurran natural o espontáneamente. Las ideas de situar al estudiante al centro con voz y decisión no han sido lo suficientemente ruidosas como para establecer un equilibrio de poder respecto a la toma de decisiones en el aula. Por ahora, la programación de la clase, entendida como una suma de varios discursos, es comandada por los profesores, cuyas visiones específicas del mundo quienes dirigen el proceso. Según Cazden (1991), “el discurso escolar es el sistema de comunicación implantado por el profesor o profesora; los significados que una clase y un docente concreto representan y realizan”. Esto implica que el discurso es organizado, dirigido y gestionado por el profesor, no solo por la gestión de turnos sino por las representaciones y significados propuestos por estos.

No obstante, el seminario tiene asociadas ciertas estrategias metodológicas en que los roles jerárquicos y la metodología de clase expositiva quedan suspendidos, y se establece un nuevo orden de mayor horizontalidad. En la adquisición de la competencia investigativa, se usa la metodología de seminario, porque proporciona la posibilidad de la participación activa de los estudiantes a través del aprendizaje colaborativo, se crea un espacio donde, a través de la resolución de problemas y la lectura y discusión de los textos, se accede a los procesos y al modo de resolución de problemas de los otros compañeros. Se construye en conjunto, de manera colaborativa, el conocimiento, mediante las interacciones, que veremos a continuación.

### **1.5.3 Sistema de interacciones**

Las interacciones que se dan en el aula universitaria permiten que se avance no solo desde el ámbito de los contenidos, sino también que se progrese en los aprendizajes y en los saberes que están propuestos para el curso. Nos interesa conocer cómo la interacción permite fomentar la competencia investigativa. Por ello, respecto al modo en que se organizan y articulan estas interacciones y van permitiendo la construcción del conocimiento, las revisamos en consonancia con la configuración del seminario de investigación, debido a que este debería proporcionar espacios de expresión libre y colaborativa.

De acuerdo a Psathas (1990), la interacción se refiere a las acciones ordenadas y modeladas – elocuciones y actividades – que ocurren cuando dos o más personas se encuentran en un



contexto de situaciones cotidianas. En el ámbito educativo, el aula está configurada por múltiples interacciones y relaciones, según el mayor o menor grado de participación que se dé a los estudiantes. A partir de estas interacciones, se puede comprender el modo en que se negocia significado, cómo se dan por aprendidos ciertos tópicos y cómo se resuelve volver a ellos una o más veces.

La investigación de los holandeses (Dobber, Akkerman, Verloop & Vermunt, 2012) permitió organizar las interacciones en cuatro tipos, de acuerdo a lo observado en diferentes grupos en un programa de formación docente: 1. plenario, reguladas por el profesor; 2. plenario, reguladas por el estudiante; 3. grupos pequeños, dentro de la clase; 4. grupos pequeños, fuera de la clase. Ellos demostraron que, en la formación docente, tanto estudiantes como docentes requieren de un trabajo basado en la co-regulación, la cual se evidencia desde una mayor direccionalidad e instrucción por parte del profesor hasta una mayor autonomía dada al profesor en formación que investiga, lo cual se evidencia en la flexibilidad de respuesta a las tareas y en la participación activa. No obstante, los profesores en formación no necesariamente están conscientes de los diferentes enfoques y de su propio papel en la regulación de la colaboración. Es fundamental conocer el modo en que estas interacciones promueven el aprendizaje, especialmente, si consideramos que la mayoría de los estudiantes de grado no han finalizado nunca una investigación, hasta la entrega de los resultados, por ende, se trataría de una actividad y tarea nueva, que requiere de metodologías participativas (Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2015).

De acuerdo con Aydin et al. (2015), la mentoría y el acompañamiento serían útiles en la formación docente para que los profesores en formación aprendan cómo integrar elementos de planificación y enseñanza a las prácticas. Esto ocurre cuando los profesores en formación tienen acceso a tareas y situaciones prácticas que les permiten establecer relaciones entre el curriculum y el conocimiento pedagógico. Para nuestra propuesta, la formación en habilidades investigativas cumple con tales características. Respecto al rol del mentor, Svojanovsky (2017) distingue dos roles entre los que suele transitar el profesor, por un lado, el de asesor e instructor; y por otro, el de motivador a la reflexión, que no necesariamente han de ser opuestos, pero sí diferentes para momentos, situaciones u objetivos de aprendizaje diversos.

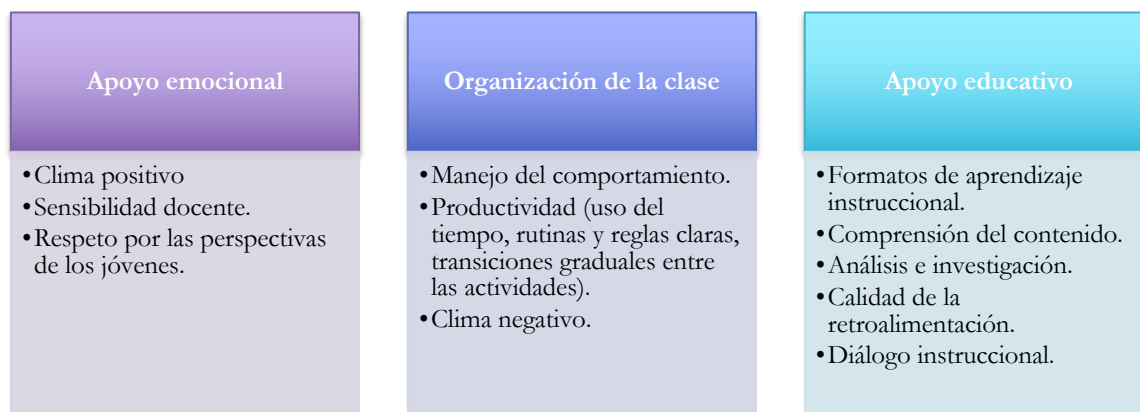
Para Wubbels et al. (2015), la relación entre profesor y estudiante/s es recíproca, esto es que se influyen mutuamente, lo que está afectado por las características y comportamientos

de ambos. Para los autores, existen dos niveles de relación: uno de las interacciones cotidianas, el micro nivel; y otro, de las relaciones, correspondiente al macro nivel.

Por su parte, los noruegos (Virtanen, Vaaland & Ertesvåg, 2019), mediante un estudio cuantitativo y tomando las ideas de Wubbels et al. (2015), establecieron una relación entre las interacciones de alta calidad en el aula y niveles más altos de satisfacción laboral. Los investigadores tomaron los siguientes dominios y las siguientes dimensiones provenientes de otras investigaciones (Gettinger & Walter, 2012; Pianta et al., 2012, citadas en Virtanen et al., 2019).

### Ilustración 3

*Dominios y dimensiones del docente*



**Fuente:** adaptado de Virtanen et al., 2019 (basado en Gettinger & Walter, 2012; Pianta et al., 2012; Yilmaz, 2011; Hafen et al., 2015).

A partir de estos dominios y de la observación de las interacciones en clases, identificaron cuatro perfiles docentes, que corresponden a: a) alto en todos los dominios, b) bajo en apoyo emocional y apoyo educativo, alto en organización de la clase, c) alto en respeto por perspectivas de los jóvenes y d) bajo en todos los dominios.

Respecto a las interacciones, tomamos las ideas de Warwick, Vrikki, Vermunt y Mercer (2016) respecto a los movimientos dialógicos que, si bien, ocurren en clases de matemática, son aplicables a nuestro contexto de investigación, por su claridad y transversalidad a distintos niveles formativos. La codificación emergente permitió a los investigadores revelar

movimientos dialógicos variados, que se agruparon y organizaron de acuerdo a los temas que emergían de los datos. Los movimientos que encontraron son:

- a) preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones.
- b) construir sobre las ideas del otro.
- c) llegar a acuerdos y consensos.
- d) proporcionar evidencias o razonar.
- e) desafiar al otro o reenfocar la conversación.

Construir sobre las ideas de otro concuerda con lo que Mercer denomina “conversación acumulativa”, es decir, se trata de un diálogo que se construye a partir de la cooperación entre interlocutores, por ello es posible encontrar referencias que suelen ser implícitas. Al respecto, el autor señala que “mediante su mutuo apoyo y aceptación, los dos (interlocutores) construyen una comprensión y un conocimiento compartidos” (Mercer, 2001, p.55). Proporcionar evidencias o razonar podría ser un aspecto de la denominada conversación “exploratoria” (Mercer, 2001), como “modelo de diálogo en el que los participantes (...) intentan alcanzar una comprensión conjunta de una manera racional” (p.221). Lo mismo ocurriría con desafiar al otro, ya que cumple el objetivo de contribuir de manera creativa, a partir de los aportes diversos que puede ofrecer una sala de clases.

A lo dicho anteriormente, se suma una investigación realizada en Noruega (Bjuland & Helgevold, 2019), en que se examinó el proceso dialógico en profesores en formación específicamente en el contexto de mentorías, basándose en Warwick et al. (2016). Los investigadores demostraron que las preguntas desafiantes y preguntas que solicitan aclaraciones por parte de los mentores hacia los docentes hacen que el diálogo avance positivamente hacia un enfoque claro en la observación y evaluación del aprendizaje de los alumnos.

#### 1.5.4 Estrategias y otros

Podríamos pensar que las estrategias de enseñanza están predefinidas, debido a que la asignatura Seminario de Grado tiene un programa de asignatura extenso, que especifica aspectos de distinta índole, no obstante, se establece el método, que podría incidir en la selección de las estrategias del docente. En el programa se señala que en la asignatura

Seminario de Grado predomina el método de revisión del desempeño, en el cual se espera una mayor autonomía del estudiante, según lo señala Universidad de las Américas (2015).

Método de revisión del desempeño: a través de este método, el docente apoya la habilidad de los estudiantes para transferir sus aprendizajes con el objeto de lograr desempeñarse autónomamente y con la complejidad necesaria. El docente establece resultados de aprendizaje claros en torno al desempeño y supervisa, a través del modelamiento y la retroalimentación, el desarrollo de las habilidades en el contexto de oportunidades de aprendizaje para desempeñarse. (UDLA, 2015, p.7)

En el contexto de las estrategias docentes, en el trabajo realizado por Pozo, Scheuer, Huarte y de la Cruz, (2006) se hizo una revisión, a través de una encuesta escrita, respecto de las concepciones de enseñanza y prácticas discursivas de los profesores en tres carreras de formación inicial docente de nivel secundario. Las categorías establecen relaciones entre actos de habla y contenidos a los que hacen referencia, que aparecen en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Categorías para el análisis de los actos de habla en clases de universidad*

Acto de habla	Contenido referido
Indaga	Información, conocimientos, opiniones, etc.
Expone oralmente sin apoyo de recursos didácticos	Organización de tareas.
Expone usando recursos didácticos	Acciones concretas.
Controla, ordena	Secuencias de acciones.
Aclara	Procedimientos lógicos.
Sugiere	Procedimientos de acceso al conocimiento.
Argumenta	Hechos y datos.
Sintetiza	Conceptos.
Reformula	Actitudes.
Califica	Experiencias sobre el mundo externo.
Corrige	Experiencias sobre el mundo interno

**Fuente:** Pozo et al., 2006.

Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario (2009) se propusieron reconocer distintos perfiles de autoeficacia docente, pues está asociada a la mejora del rendimiento de los estudiantes. Consideraron las siguientes tres dimensiones: niveles para implicar al alumnado en el aprendizaje, para optimizar la propia actividad docente y para gestionar el aula y concluyeron

que las creencias de los profesores y la autoestima tienen directa relación con las estrategias, el compromiso docente y la autoeficacia.

En esta investigación, nos proponemos establecer relaciones entre las estrategias de los profesores, que aparecen emergentemente y los contenidos o temas del curso, similar a lo realizado por los investigadores mencionados. Las estrategias se usan conscientemente y está relacionada con la autoeficacia y la autorreflexión, respecto a esto Daura (2011), señala que “en la medida que el profesor se auto conozca y se ejercite en la regulación de los matices que afectan a su función profesional, podrá desempeñarse en forma más estratégica”. El concepto de metacognición del profesor también aparece en las investigaciones como favorecedor de su desarrollo profesional o de los aprendizajes. Jiang, Ma y Gao (2016) señalan que el conocimiento metacognitivo se compone de la variable personal, la variable de tarea y la variable de estrategia. La variable personal está compuesta por el autoconocimiento, que comprende fortalezas y debilidades respecto a la capacidad de enseñar; la variable de tarea se compone de conocimientos, condiciones y factores que inciden en las tareas pedagógicas; y, por último, la variable de estrategia se refiere al conocimiento del profesor acerca de las estrategias diversas para la clase, con el componente metacognitivo implica saber dónde, cuándo y cómo aplicar esas estrategias.

## 2. MARCO CONTEXTUAL –O EL ESCENARIO–

*All the world's a stage,*

*And all the men and women merely players;*

*They have their exits and their entrances;*

*And one man in his time plays many parts...*

William Shakespeare (1623)

Con los cambios sociales del siglo pasado, la educación se ha transformado también en cuanto a sus roles y a los entes que la componen. Por ejemplo, las instituciones universitarias, se han visto afectadas – sin juzgar aún el carácter de los cambios y sus implicancias–

principalmente por la masificación. La descripción de la sociedad del conocimiento realizada por Tedesco (2000) considera este y otros rasgos que inciden en la educación, a saber:

- a) El aumento de la desigualdad y de la pobreza, y la cada vez mayor brecha entre los incluidos y participantes de la sociedad del trabajo, y los excluidos.
- b) La crisis del concepto Estado-nación, como consecuencia de la globalización económica, aparecen con más frecuencia las independencias, la idea de lo comunitario y la integración cultural en vez de la política.
- c) La desintermediación, entendida como el menor control de la información y mayor comunicación entre las personas, cuyas consecuencias son la disminución de las organizaciones colectivas de representación y la homogeneización de contenidos y de la cultura.
- d) Los cambios estructurales y valóricos en la familia, además de su función socializadora.
- e) La evolución del individualismo, cuya consecuencia – algo incoherente – es la postergación de la dependencia económica y material: mientras se es autónomo culturalmente, se es dependiente materialmente.
- f) Las nuevas tecnologías, que obligaron a repensar conceptos como los de tiempo, espacio y realidad.

Todos estos rasgos tienen implicancia en el modo en que Chile evolucionó respecto de su visión de la educación básica y media, por ejemplo, a través de la mejora en el gasto público pasando de un 11 a un 18% desde 1990 a 2010, lo que se traduce en alza en las remuneraciones docentes y en la subvención escolar, además de la extensión de la jornada escolar, desde 1998, con mayor infraestructura y horas docentes (Cox, 2012).

En la Educación Superior, la entrada en vigencia de la Ley 21.091 (2018) estableció la gratuidad en los cuatro primeros deciles de menores ingresos del país en las instituciones acreditadas por CNA de avanzada o excelencia, lo que trae enormes ventajas, puesto que, para muchas familias, la Educación Superior representa una importante posibilidad de movilidad social. Bourdieu (1984) señalaría al respecto que son los títulos los que de cierta forma definen y legitiman, y tratándose de títulos universitarios, “garantizan formalmente una competencia universitaria”, lo que proporciona a los titulados una autoimagen de superación debido a haber estado inmersos en la experiencia académica. A partir de la

implementación de la gratuidad universitaria, solo las instituciones con acreditación de avanzada o excelencia pueden notificar su ingreso a la misma.

Por su parte, las instituciones de Educación Superior asumen que el estudiante de hoy es parte de una sociedad globalizada, y una parte importante del profesorado reconoce al estudiante de hoy – especialmente al que ingresa a primer año - como un sujeto poco participativo, apático, pasivo, conformista, despistado acerca de la dinámica universitaria, sin hábitos de estudio, individualista, con interés de certificarse y no necesariamente de estudiar ni de aprender (Gros & Romañá, 1995). Estas características, reconocidas también en nuestras universidades, han sido afrontadas con el diseño y la puesta en marcha de distintos programas de acompañamiento: transversales, metodológicos, lingüísticos, de capacidades metacognitivas, de ciencias básicas, que pueden convertirse en prácticas descontextualizadas si no están inmersas en el desarrollo de habilidades e integradas entre sí, mediante el desarrollo del currículo (Herrera, 2011).

En algunas instituciones, aún se completan así los créditos de las mallas curriculares con asignaturas de nivelación en las cuales abundan procedimientos complejos sintetizados en un tiempo breve, acerca de la reflexión en torno al aprendizaje, sobre técnicas de expresión oral y escrita, o habilidades científicas, entre otros temas. Respecto a la enseñanza de las habilidades comunicativas, menciona Pollet (2001)

*C'est précisément dans cette perspective pragmatique qu'il faut envisager l'enseignement de la langue à l'université. La pratique décontextualisée d'exercices structuraux conduit à une dérive malheureuse par rapport à l'objectif initial – et pourtant combien louable – qui était de combler un handicap socio-linguistique, même avéré, chez certains étudiants. (Pollet, 2001, p.20)*

En suma, en Chile se pone de manifiesto la obligación de las instituciones de Educación Superior, de asumir el proceso de aculturación de los estudiantes, debido a que: 1. muchas familias se desatienden de su rol de socialización, carga afectiva e identificación con el mundo; 2. existe una profunda inequidad social que queda en evidencia en varios sistemas, incluido el sistema educacional. Con la finalidad de identificar tempranamente algunas dificultades y de fomentar los hábitos de estudio, desde el sector público, se sumó la solicitud explícita a través de los criterios de la Comisión Nacional de Acreditación (2015) a las carreras profesionales con licenciatura:

11.c La carrera o programa ha articulado políticas y mecanismos para:

- i. Fortalecer los hábitos y técnicas de estudio de sus estudiantes
- ii. Tener una identificación temprana de problemas en la retención y progresión, aplicando medidas correctivas.
- iii. Intervenir con estrategias de apoyo, para el mejoramiento de resultados de los estudiantes, cuando sea apropiado. (CNA, 2015, p. 14)

Parece adecuado y beneficioso en la toma de decisiones dentro de cualquier institución universitaria, el reconocer el conjunto de rasgos que configuran el perfil de ingreso de una modalidad de estudios, de una facultad y también de una carrera, para contrastarlo luego con el perfil de ingreso real de los estudiantes, y establecer brechas. De estas diferencias entre perfil de ingreso declarado y perfil de ingreso real, provienen los planes de acompañamiento, por ejemplo, en temas como los hábitos de estudio o escritura académica, para apoyar al estudiante a través de la intervención con un enfoque de resultados.

Como hemos expuesto, el espacio universitario chileno está actualmente en proceso de cambios: integrándose para ofrecer más posibilidades de formación continua, actualizando sus procesos de acreditación, transitando a universidades complejas y avanzando hacia la gratuidad, por ende, masificándose y ejerciendo mayor presión a los docentes que cumplen variadas funciones (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009).

Los cambios que rápidamente han ocurrido al interior de las universidades, no solo en Chile sino también en Latinoamérica, exigen a quienes estamos dentro de ellas a repensar constantemente su rol. Hechos como que el currículum que conforma la arquitectura de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales de las carreras de grado se organice sin articulación entre sus disgregadas áreas de estudio o que quien ejerce la docencia desconozca aspectos básicos de la didáctica, son cada vez más fáciles de detectar y mejorar, gracias a la incorporación de normativa y legislación. En los ejemplos mencionados subyace una concepción de la educación de saberes acumulativos, donde los aprendizajes aparecen desconectados entre sí, ya que no son comprendidos como parte de un proceso que ha de ser relacionado no solo con los documentos curriculares, sino también con las prácticas. El aspecto positivo de este asunto es que las instituciones parecen estar cada vez más preocupadas de mejorar sus procesos no solo de gestión sino también de enseñanza-aprendizaje por medio del llamado aseguramiento de la calidad.



En Chile, para esta última década, se han definido diferentes estrategias para mejorar la calidad educativa de las instituciones de Educación Superior, de las cuales mencionamos las más importantes a nuestro parecer: inversión, acreditación, políticas públicas y formación del profesorado de Lengua y Literatura desde la propuesta ministerial. A continuación realizamos una breve exposición de cada una de ellas y el contexto en el que aparecen.

### ***2.1. Inversión***

Los datos del informe *Education at a Glance* (2017) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) posicionan a Chile como el cuarto país con más gasto en educación terciaria en función de su Producto Interno Bruto (PIB), de 37 naciones OECD con datos disponibles, detrás de Estados Unidos, Canadá y Corea. De acuerdo a los datos que proporciona el mismo informe, el año 2014 los países OECD invirtieron como promedio el 1,5% de su PIB en educación terciaria, mientras que Chile se ubica en el 2%. No obstante, se debe considerar que en este dato existen varios actores dentro de los cuales se encuentran el Estado chileno, las instituciones privadas, los estudiantes y sus familias. En el caso de Chile, el 2% está compuesto por un gasto de 0,8% que corresponde a gasto público y un 1,3%, a gasto privado.

De la información proporcionada por OECD (2017) podemos señalar que:

- a) es relevante observar cómo el gasto público se equilibra con el gasto de privados considerando los datos desde el año 2008. Una de las medidas cuyo impacto aún no ha sido medido es la gratuidad. El año 2016 se reglamenta la asignación presupuestaria a las instituciones de educación superior adscritas, por medio de la gratuidad al 60% de las familias más vulnerables de Chile, lo que reconoce por medio de glosa que son éstas quienes financiaron hasta ahora la educación terciaria. Al año 2018 son 46 las instituciones adscritas a la gratuidad, entre universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, mediante la ley 21901, llamada popularmente de gratuidad universal. Se esperaría que con esto, el gasto público invertido en educación terciaria supere al gasto privado.<sup>5</sup> Sin embargo, el

---

<sup>5</sup> Si bien el informe es de 2017, los datos son del año 2014 y 2015.

Estado por medio de la gratuidad reemplaza el gasto realizado por las familias, lo que no implica introducción de nuevos recursos económicos. Actualmente, algunos planteles universitarios adscritos, como la Universidad Alberto Hurtado y Universidad Diego Portales, han manifestado públicamente la voluntad de “salirse” de la gratuidad, debido a que con ésta los recursos disminuyeron, lo que se tradujo en menor aporte para la investigación, restricción de contratación de personal, cancelación de mejoras a su infraestructura, entre otros.

- b) Si comparamos los datos del gasto en educación terciaria en relación con el PIB, con los datos del gasto anual por estudiante, Chile aparece muy por debajo con 6.952 dólares por estudiante, mientras que el promedio de los países OECD es de 16.143 dólares, considerando todos los servicios y el gasto de la alianza público-privada (con sus siglas en inglés PPP, *public-private partnership*). Es claro que la mayor cantidad de gasto en función del PIB, puede aportar a los indicadores de cobertura mas no garantiza que se proporcione educación con la calidad
- c) la disminución de la tasa de interés del Crédito CORFO y del Crédito con Aval del Estado (CAE), de un 8 a un 2% y de un 6 a un 2%, respectivamente, permitirán también ofrecer un panorama diferente en cuanto al gasto público y privado en educación terciaria. Además, se agregan nuevas formas de pago de estos créditos según los ingresos del quien contrajo la deuda, lo que podría traducirse en una baja de gasto familiar en educación.

La dicotomía público y privado en la inversión en educación, es central para definir no solo quien realiza el aporte económico, sino también qué modelo de sociedad se construye. Respecto a este tema, señalamos algunas problemáticas clave para desentrañar su esencia, provenientes de la lectura de Marginson (2016): 1. no existe acuerdo acerca de dónde poner la línea divisoria entre lo público y lo privado, puesto que el origen de ambos conceptos tiene distintos criterios que originan su clasificación, por ejemplo, si algo está o no controlado por el estado, si existe un bien generado en organizaciones privadas que tiene un efecto de bien público como las investigaciones, o qué ocurriría con los bienes privados que reciben algún tipo de subvención; 2. es necesario definir qué entendemos por bien público en educación superior, lo cual puede estar vinculado a cómo se organiza ésta; 3. globalmente, hay una comprensión común en torno a lo público y lo privado en educación superior, puesto que los bienes no son exclusivamente privados cuando

mucha gente los aprovecha ni cuando requieren financiamiento ni cuando los beneficios no son solamente individuales. Por lo anterior, los bienes son privados o públicos dependiendo de cómo se definen, observan, se miden y evalúan, no solo social, sino también económica y políticamente.

En general, cada vez se invierten más recursos en investigación y desarrollo (I+D), de acuerdo a los resultados proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas (2017), sin embargo, de los países de la OECD, Chile es el país que menos invierte en I+D y con menor cantidad de trabajadores en el área. En el caso de la Educación Superior, los últimos informes señalan un aumento gradual, tanto en el gasto intramuro como en el extramuro.<sup>6</sup> También se ha fortalecido el trabajo de los equipos multidisciplinarios que desarrollan propuestas de mejora en el diseño de los programas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el servicio proporcionado a los estudiantes y en el uso de los procesos y/o resultados de las investigaciones para optimizar la calidad de la docencia impartida.<sup>7</sup> Además, hoy se exige a las universidades avanzar hacia convertirse en instituciones complejas, esto es, que sus misiones se centren en la docencia, la vinculación con el medio, la investigación y fortalezcan la oferta de continuidad y posgrados. Cuando convirtamos nuestras instituciones en Universidades modernas<sup>8</sup>, nos veremos enfrentados a nuevas tensiones en cuanto a los criterios para priorizar los recursos.

## ***2.2 Acreditación***

Si bien, el foco de esta investigación no son los procesos de acreditación, se hace necesario mencionarlos pues la acreditación de programas de pedagogía ha estandarizado varios

---

<sup>6</sup> Los datos provienen de la VII Encuesta Nacional sobre Gasto y Personal en I+D, levantada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), el año 2017. Ver: [https://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2018/02/Beamer\\_I\\_D\\_2016-4.pdf](https://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2018/02/Beamer_I_D_2016-4.pdf)

<sup>7</sup> Comisión Nacional de Acreditación (sin fecha)

<sup>8</sup> Según UNESCO (2009), las tres misiones de la Universidad moderna son enseñanza, investigación y servicio y en el contexto de las investigaciones, el porcentaje de gasto aumenta, considerando incluso el aporte de privados y de autoridades públicas.

procesos y ha homogeneizado la forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje. En Chile, las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica estuvieron sujetos desde el año 2006 hasta el 2018, a la Ley 20.129, al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), lo que se resume en dos procesos clave: la acreditación institucional y la acreditación de los programas de estudio<sup>9</sup>. Este sistema de aseguramiento estaba constituido por tres estamentos: el Consejo Nacional de Educación (CNED), la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y el Ministerio de Educación (MINEDUC y su División de Educación Superior). Gradualmente, las instituciones universitarias han ido adecuando su gestión y sus procesos a las indicaciones dadas por el Estado chileno con la finalidad de obtener la acreditación institucional y las que no lo han hecho, han ido perdiendo el reconocimiento de su calidad institucional e incluso algunas que han sido fiscalizadas luego de los procesos, se han declarado en la quiebra<sup>10</sup>. Un estudio realizado por CINDA (2012) señala que el impacto de las acreditaciones se da en tres dimensiones: macro, meso y micro. En la macro dimensión, los impactos de los procesos de aseguramiento de la calidad se relacionan con la existencia y operación de agencias de calidad, con la gran contribución a la sistematización y disponibilidad de información organizada, con la posibilidad de internacionalización especialmente en los países europeos – el estudio señala que en los países de Latinoamérica, la opción aún es débil –, con la participación del Estado en las decisiones y en los procesos, con la coordinación horizontal y vertical entre instituciones para la movilidad y la continuidad – lo cual aún es una opción pobre – y con la relación entre aseguramiento de la calidad y la opinión pública.

En la meso dimensión, la administración institucional, los impactos de la acreditación trajeron consigo la incorporación de un equipo multidisciplinar de profesionales a cargo del diseño, control y evaluación de los procesos de calidad en las instituciones, además de que la comprensión de la enseñanza permite ubicarla como el objetivo y función central por lo que el profesor continuamente está siendo evaluado. Los sistemas de información se han visto fortalecidos, así como los procesos de selección y contratación de recursos humanos.

Finalmente, en la micro dimensión referida a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo al estudio de Torre y Zapata (2012), existen impactos a nivel de diseño curricular, el

---

<sup>9</sup> Ambas acreditaciones, institucional y de programas, no están relacionadas entre sí.

<sup>10</sup> Instituciones en esta situación actualmente (año 2019): Universidad del Mar, Universidad Arcis, Universidad Iberoamericana y Universidad del Pacífico.

manejo y uso de la información acerca de rendimiento y seguimiento de los estudiantes, además de la reflexión acerca del uso de estrategias de enseñanza, adquisición de materiales de lectura, innovación y uso de TIC.

El año 2018 se creó la Subsecretaría y la Superintendencia de Educación Superior y se modificó la composición de la Comisión Nacional de Acreditación. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior está a cargo de un comité integrado por el Subsecretario de Educación Superior, el Presidente de CNA, el Superintendente de Educación Superior y el Presidente del Consejo Nacional de Educación (Ley 20.129, 2018).

La participación en los procesos de acreditación de programas y carreras es voluntaria en la mayoría de los casos. Las mejoras asociadas a los procesos de acreditación se incrementan cuando nos referimos a las Facultades de Educación y Pedagogía, pues allí la acreditación de programas es obligatoria, tal como lo es en algunas carreras del área de la salud (Medicina y Odontología). Aquí conviene mencionar un hecho importante y es que las carreras de pedagogía tienen ciertas características que la diferencian de otros programas. En primer lugar, se trata de carreras con ingreso masivo, no bien remuneradas y aparentemente “de poca dificultad”, pues enseñar parece ser algo que se da de manera natural en el ser humano (Murray, 2001), incluso en la universidad la mayoría de los docentes no son profesores, sino profesionales de otras áreas con cierta experiencia en enseñanza, con excepción de la formación docente. En segundo lugar, las evidencias solicitadas a las carreras de pedagogía para garantizar el proceso corresponden a portafolios, calificaciones de los estudiantes en los test de admisión, calificaciones de los estudiantes en, idealmente, evaluaciones estandarizadas propias del programa (podemos encontrar este tipo de evaluación en diferentes momentos de la progresión académica), ejemplos de trabajos de prácticas, porcentaje de egreso, tasas de empleabilidad, evaluaciones de empleadores, estudios de seguimiento de ex alumnos, tasas de reconocimientos de los graduados (premios, reconocimientos en los empleos), participación en las actividades profesionales relacionadas con el programa, entre otros. Este tipo de evidencia presenta mediana validez, puesto que, por ejemplo, las tasas de contratación y reconocimiento no indican necesariamente calidad si no se han determinado previamente la norma o el estándar: “The rates may indicate something important about the program’s quality, however, if they are significantly higher than norm.” (Murray, 2001, p. 56)

Actualmente (2019) los nuevos criterios de acreditación para carreras de pedagogía se encuentran en evaluación, sin embargo, ya existe un borrador publicado por CNA<sup>11</sup>, a partir del cual se van realizando mejoras en la FID. Lo dicho anteriormente respecto a los procesos de acreditación puede tener utilidad para entender el contexto chileno, en el que la mejora de la calidad en los procesos de formación inicial docente se ha vuelto fundamental para la supervivencia de las instituciones y de las carreras, en un país que tendrá un déficit de profesores importante el año 2025 (Cabezas, Medina, Müller y Figueroa, 2019), especialmente en regiones.

### ***2.3 Políticas públicas de investigación y de la Formación Inicial Docente***

Actualmente, los responsables de definir las políticas públicas en investigación en Chile son el Ministerio de Educación, el Ministerio de Economía y otros Ministerios, mientras que quienes las ejecutan son Conicyt, Corfo, la Iniciativa Científica Milenio, y otras agencias especializadas y fondos sectoriales. No obstante, no siempre la relación entre la política y la ciencia permite la sinergia necesaria para implementar los acuerdos emanados de esta relación. Partimos de la premisa que, si bien los esfuerzos en el país han sido mayores desde el año 2008 con la mejora en el acceso a becas y ayudas, el fortalecimiento de CONICYT, además de una mayor institucionalidad; los desafíos son mayores en el levantamiento y elaboración de una política pública que indique los focos de interés del país y las necesidades de cada región.

Respecto a las ayudas, es necesario mencionar que desde el año 1981 existieron las Becas Presidente de la República que permitieron realizar estudios de posgrado en el extranjero, a la que en 1999 se sumó la beca para posgrado en universidades chilenas. El año 2008 se concentraron las ayudas y apoyos en una única institución denominada Sistema Bicentenario Becas Chile. La inserción laboral de quienes se graduaron con las ayudas y becas, ha generado problemas que requieren de articulación con el sector empresarial y público. Es posible

---

<sup>11</sup> Este borrador se utiliza en las universidades para realizar el proceso de autoevaluación: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/paginas/PEDAGOG%C3%8DAS-NUEVO-DESAF%C3%8DO/Documento%20de%20trabajo%20Criterios%20Programas%20Regulares%20Pedagog%C3%ADa.pdf>

encontrar en el país doctores realizando trabajos no relacionados con su área de especialización, evidenciando una importante precariedad laboral. Si bien la Primera Encuesta de Inserción de Investigadores científicos realizada por el Centro de Estudios de la Asociación Nacional de Investigadores en Postgrado (ANIP)<sup>12</sup> considera datos hasta el 2016, muestra que existe alrededor de un 12% de investigadores, con financiamiento de instituciones chilenas, que busca y no encuentra empleo. Otro punto importante vinculado al anterior y que no ha sido reevaluado en la ley es la obligación de retornar al país a trabajar.

Respecto de la legislación, el año 2018 se creó el Ministerio de Ciencia y Tecnología, a través de la Ley 21.105, lo que permitirá priorizar los desafíos de investigación, innovación y recursos humanos. Además de la formación de capital humano avanzado con políticas que incluyen mayor flexibilidad, desarrollo regional y política de género, sigue considerándose la educación dentro de los ejes estratégicos de Conicyt, por lo tanto, la relación entre este nuevo Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Educación es fundamental para el desarrollo investigativo y la instalación de una cultura investigativa desde la legislación chilena.

Con la finalidad de elaborar una política pública que abarque a los centros de investigación, en 2016 el Consejo Nacional de Innovación para el Desarrollo (CNID) presentó al Consejo de Conicyt un documento llamado “Lineamientos para una Política Nacional de Centros de Investigación” (2016). En este informe se presentan debilidades a considerar para abordar una política que sirva para potenciar el desarrollo de centros de investigación en el país, entre las cuales se detallan:

1. La falta de articulación entre los programas hace que no exista una mirada global de desarrollo de ciencia, tecnología e innovación (CTI).
2. Existe un desconocimiento por parte del sector empresarial, los ministerios y la comunidad acerca del quehacer de los centros de investigación y programas.
3. No existe una estrategia de posicionamiento internacional de los centros de investigación.
4. La relación entre centros y universidades no es fluida.
5. Las agencias que tienen a cargo la gestión de los recursos que financian a los centros se limitan solo a la gestión económica y velar por cumplimiento de los centros, sin

---

<sup>12</sup> En colaboración con Redes Chilenas (ReCh) y Nexos Chile-USA (Nexos).

potenciar a los mismos ni a la formación de redes estratégicas. Además, los indicadores no miden impacto.

6. La estabilidad de los centros es frágil, pues su política de financiamiento no es renovable más allá de diez años.
7. Las condiciones laborales y contractuales de los centros no siempre es la más adecuada, por lo que no atrae a los investigadores más calificados.

Cada vez se hace más visible el requerimiento de la comunidad especializada acerca de posicionar a la investigación en el lugar que le corresponde, del cual ha sido despojado debido a la mirada economicista, traducida en la tradición de libre mercado que caracteriza a Chile. Tal como señala Apple (2018), en las escuelas son evidentes las brechas en el rendimiento académico, el rotulado a los estudiantes, y la subordinación de los aprendizajes a los rendimientos y resultados de pruebas estandarizadas, lo que también es causa y consecuencia de una lenta apropiación de la práctica investigativa formal en las aulas, debido al escaso incentivo que se da a los investigadores.

En Chile, distintas agrupaciones (Asociación de Investigadores de Postgrado ANIP, Consejo de Sociedades Científicas de Chile, Grupo EtilMercurio, Red Bionova, entre otros) se han manifestado exigiendo posicionar al investigador en un rol que considere su trabajo como algo estable y lo apoye en su desarrollo no solo en Santiago sino también en las regiones. Además de exigir condiciones laborales estables y acordes con sus credenciales académicas, los becarios de Becas Chile y de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) han solicitado al Estado mejor adecuación de las políticas de becas a la realidad del país y mayor transparencia en la entrega de estas asignaciones, lo que se traduce en la incorporación de una oficina que se encargue de evaluar a los postulantes considerando su antecedentes no solo académico sino también penales y administrativos, debido a la existencia de casos de académicos beneficiarios, sumariados y formalizados por acoso sexual.<sup>13</sup>

El científico José Maza, ganador del Premio Nacional de Ciencias Exactas en 1999, ha sido tajante al denunciar la visión mercantilista del Estado respecto al desarrollo de la investigación y la posición de las ciencias en el currículum escolar chileno. Respecto a la

---

<sup>13</sup> El Mostrador, en <http://www.elmostrador.cl/braga/2018/01/10/academicas-y-estudiantes-realizan-declaracion-conicyt-basta-de-financiar-abusadores-y-acosadores/>



decisión del CNED de no incluir las asignaturas de Filosofía y Ciencias en el plan común de III y IV Medio, Maza ha señalado

¿es que acaso los jóvenes no necesitan saber de tsunamis, volcanes, terremotos, astronomía, ecología, ciencias del mar, física, química y biología? Y me lo pregunto porque al menos en el planeta en que yo vivo aquellos conocimientos sirven para poder vivir una vida cotidiana (...) Al instalador eléctrico, al mecánico, al gasfiter, al artista, al poeta, a todos nos beneficia conocer los fundamentos de las ciencias. Se eliminan del currículum ¿por temor a que nuestros jóvenes aprendan a pensar? ¿Queremos jóvenes 'lo más ignorantes posible'? Así fue en el siglo XIX en Chile. Pero en el siglo XXI no tendrán cabida los que ignoren la ciencia, ni los países ignorantes en ella<sup>14</sup>.

El desarrollo investigativo no ha quedado exento de estas críticas por parte de Maza

Chile no es un país subdesarrollado, es un país subnormal, porque no queremos asumir la responsabilidad de ser nosotros los que investiguemos y solucionemos nuestros problemas. Preferimos que sean los alemanes los que investiguen, que los norteamericanos encuentren una solución<sup>15</sup>.

Las críticas apuntan nuevamente a la inversión pública en ciencia, tecnología e innovación, y al poco desarrollo de políticas públicas e institucionalidad en Chile.

En resumen, tomando en consideración los avances de las políticas públicas en materia de investigación en el país, es requerido realizar una sistematización y otorgar coherencia e importancia a la labor investigativa también en educación, lo cual es la base para el nuevo Ministerio de Ciencia y Tecnología. Pese a lo anterior, ya hay detractores frente al modo en que se comprenderá este Ministerio, que puntualiza que dicho Ministerio ha de tener como principal objetivo aumentar la productividad del país, centrarse en una estrategia digital de desarrollo y definir claramente las atribuciones de cada participante relevante<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> El Dínamo, en <https://www.eldinamo.cl/educacion/2018/02/21/premio-nacional-jose-maza-y-exclusion-de-ciencias-en-colegios-queremos-jovenes-lo-mas-ignorantes-posible/>

<sup>15</sup> El Dínamo, en <https://www.eldinamo.cl/educacion/2018/01/05/ex-premio-nacional-de-ciencias-chile-no-es-un-pais-subdesarrollado-es-un-pais-subnormal/>

<sup>16</sup> Trendtic. En <http://www.trendtic.cl/2018/01/este-no-es-el-ministerio-de-ciencia-tecnologia-e-innovacion-que-chile-necesita/>

Por su parte, en el área de formación inicial docente (FID), se destaca la Ley 20.903, que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, promulgada el 4 de marzo de 2016 por la Presidenta Michelle Bachelet Jeria, y que tiene por objetivos centrales:

Dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones; comprendiendo la misión decisiva que cumple esta profesión en la sociedad.

Contribuir en la construcción de un sistema inclusivo, donde la educación de calidad sea un derecho para todos y todas (Mineduc, 2016)

De los cambios que se implementan con dicha ley, los más importantes son:

1. Requisitos para ingresar a estudiar Pedagogía, que van aumentando gradualmente en su dificultad, y que son comunes para todas las instituciones formadoras.
2. Evaluaciones diagnósticas obligatorias, para medir la calidad de la formación inicial. Una primera evaluación debe ser efectuada por la institución formadora al inicio de la carrera universitaria, para establecer las necesidades de nivelación de los estudiantes e implica acompañamiento por parte de las instituciones. La segunda evaluación diagnóstica, a cargo del CPEIP-MINEDUC, se aplica al menos un año antes de egreso, para observar la formación entregada al estudiante y exigir planes de acompañamiento.
3. Acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía y efectuada por la Comisión Nacional de Acreditación.
4. Solo las instituciones universitarias acreditadas pueden tener programas de pedagogía.
5. Propuesta de criterios de calidad más exigentes para la acreditación, referidos a áreas como procesos formativos, infraestructura, cuerpo académico, programas de mejora y convenios de vinculación y prácticas en establecimientos educacionales, procesos formativos coherentes con el perfil de egreso y los nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios, entre otros aspectos. Estos criterios están en desarrollo por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).
6. Nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios que serán medidos en segunda evaluación diagnóstica y que serán utilizados como referentes para la acreditación de las carreras, los cuales serán elaborados por el MINEDUC y aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNED).

De estas exigencias, la que mayor impacto ha tenido en la FID es el aumento de los requisitos de ingreso en la formación docente, por ejemplo, para el ingreso a partir de 2016, se solicitaron uno de dos requerimientos: ser parte del percentil 50 superior en la Prueba de Selección Universitaria (500 puntos aproximadamente) o estar en el 30% superior del ranking de notas del establecimiento del cual egresa. A partir del 2020, el percentil requerido es el 40 o estar en el 20% superior del ranking de notas del establecimiento de egreso (CNA, 2016). Para Cabezas et al. (2019), se trata de una oportunidad para encontrar mecanismos de “admisión complementarios”, pero también es una de las causas del déficit de profesionales de la educación proyectado (Cabezas et al., 2019, p.11).

De acuerdo a lo expuesto, el aula universitaria como realidad y escenario en el que nos planteamos investigar, se conforma como un espacio dinámico, influido por la inversión pública o privada, las políticas públicas de la formación inicial docente, del sistema de aseguramiento de la calidad y de otros criterios, como los Estándares Orientadores para las carreras de pedagogía, actualmente en revisión. En este último apartado, revisaremos los documentos curriculares que organizan y delimitan la formación del profesor de Lengua y Literatura en Chile.

#### ***2.4 La formación del Profesor de Lengua y Literatura en investigación***

El Ministerio de Educación en Chile (MINEDUC) está a cargo del curriculum de los niveles educativos desde la Educación Parvularia, pasando por la Educación Básica, hasta la Educación Media. La Educación Media está dividida en humanista científica (HC) y técnico-profesional (TP). Estar a cargo del curriculum significa identificar, implementar y evaluar los contenidos mínimos que cada asignatura y nivel ofrece a los estudiantes, al mismo tiempo que estas acciones se realizan desde una mirada, enfoque y concepción de la educación en particular. Según Cox (2011), un investigador que ha mirado el currículum por décadas, hay elementos que se deben mirar en conjunto con el currículo: evaluación (censal o estandarizada, como SIMCE), tiempo de permanencia en la escuela y el examen de ingreso a la Educación Superior (PSU). Para Cox (2011),

el problema central respecto a implementación del currículo, en el caso chileno no dice relación con una docencia crítica del mismo, o que por una u otra causal evite trabajar sus prescripciones, ni tampoco con inconsistencia en la presión de cambio desde las políticas, sino con el nivel promedio de las capacidades docentes. (OECD, 2004). El profesorado del país, no por responsabilidad propia, tiene una preparación y experiencia que corresponde a una etapa anterior de desarrollo de la educación en el país, cuando las exigencias de la sociedad al sistema escolar eran de cobertura y no de calidad. Así, en el núcleo de la problemática actual de implementación del currículo en Chile, está la selección y formación de sus docentes. (Cox, 2011, p.8)

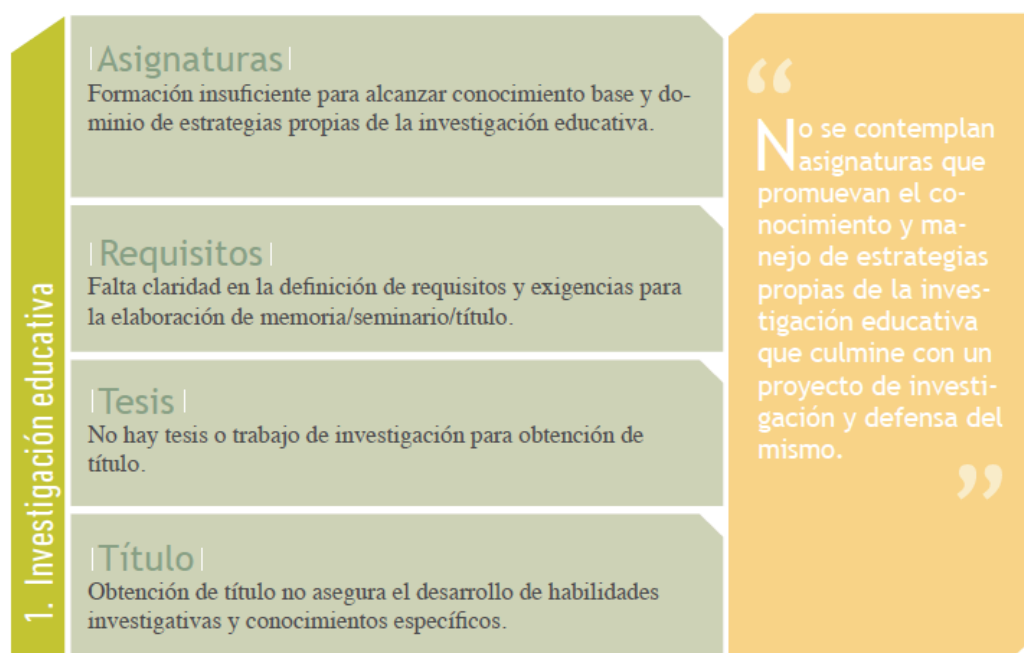
Para Ávalos y Valenzuela (2016), el profesor en Chile tiene que convivir con las siguientes condiciones críticas: los sueldos bajos, falta de beneficios, la cantidad de estudiantes en promedio por curso (31 en Enseñanza Media, comparado con 23 del resto de los países de la OECD), y las bajas condiciones de seguridad, falta de material, entre otros, lo que se constituye como un factor de abandono. Respecto a los salarios, la OECD (2019b) en su último informe demuestra que, en Chile, estos no cambian significativamente desde que se inicia la carrera docente a 15 años de experiencia, sin embargo, existe un salario mayor cuando se está más calificado (poca diferencia comparativa con el resto de países OECD). En otros indicadores del mismo informe, Chile se ubica en el puesto 23 de 29 respecto de los salarios para profesores de secundaria y directores de escuela, muy por debajo del promedio OECD.

Según un estudio de la Comisión Nacional de Acreditación (2018), se destacan fortalezas y debilidades importantes desde el año 2016 en que se hicieron cargo del proceso de acreditación de las carreras de pedagogía. En concordancia con lo señalado por Cox (2011), el estudio CNA (2018) parte de la base que, para mejorar la educación en Chile, se debe mejorar, por un lado, las condiciones laborales de los profesores; y por otro, la formación de los mismos en las más de 500 carreras de pedagogía que existen en el país. Según este estudio, dentro de las debilidades del criterio estructura curricular, las que tienen mayor énfasis son: investigación educativa; plan de estudios y competencias; formación disciplinar y pedagógica; y formación práctica. En la dimensión investigación educativa, una de las debilidades que presentan las carreras de pedagogía es presentar insuficiente o nula cantidad de asignaturas que promuevan el aprendizaje de habilidades y manejo de estrategias de investigación o en

algunos casos, los hitos evaluativos para obtener el título profesional y el grado no garantizan el desarrollo de habilidades investigativas.

**Ilustración 4:**

*Debilidades de las carreras de pedagogía: Estructura curricular*



**Fuente:** Comisión Nacional de Acreditación, 2018.

En Chile, la formación del profesorado y de las educadoras está a cargo de las universidades, ya sean adscritas al Consejo de Rectores (“públicas”) o privadas. Las carreras de pedagogía tienen una duración entre 8 a 10 semestres, independiente del ciclo al que atiendan, el que puede ser desde la educación parvularia, educación básica o educación media. Para ingresar a los estudios superiores y en particular a una carrera de pedagogía, se requiere de requisitos que, de acuerdo a la Ley 20.903 para 2020 serán alguno de los siguientes<sup>17</sup>:

- i. Haber rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace, y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 60 o superior,

<sup>17</sup> El 21 de diciembre de 2019, mediante la Ley 21196, se modificaron los plazos para la exigencia de estos requisitos y se aplazaron para tres años más, con lo cual comenzarán a regir desde el año 2023. El posible impacto de las exigencias en la caída de las matrículas – ya bajas – de pedagogía más la escasez de profesores proyectada para 2023 y 2025 explican este ajuste.

teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias.

ii. Tener un promedio de notas de la educación media dentro del 20% superior de su establecimiento educacional, según el reglamento respectivo.

iii. Tener un promedio de notas de la educación media dentro del 40% superior de su establecimiento educacional, según el reglamento respectivo, y haber rendido la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace y obtener un rendimiento que lo ubique en el percentil 50 o superior, teniendo en cuenta el promedio de las pruebas obligatorias.

iv. Haber realizado y aprobado un programa de preparación y acceso de estudiantes de enseñanza media para continuar estudios de pedagogía en la educación superior reconocido por el Ministerio de Educación y rendir la prueba de selección universitaria o el instrumento que la reemplace. (Ley N° 20.903, 2016)

Lo dispuesto por Ley 20.903 respecto de los requisitos incorporados de manera gradual para el ingreso a las carreras de pedagogía, está relacionado al discurso tanto de Mineduc como de CPEIP o CNA, y a las políticas públicas vinculadas a la mejora en las condiciones laborales, contractuales y de calidad de vida que los profesores tendrían en la Carrera Docente. La Carrera Docente tiene cinco tramos de desarrollo profesional: acceso, inicial, temprano, avanzado, experto I y experto II y cada uno de ellos tiene asociado una categoría de remuneración y/o incentivos distintos asociados a los tres requisitos para la progresión: el tramo previo, los años de experiencia y los resultados en el Sistema de Reconocimiento.

#### **2.4.1 Los Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía**

Si bien, actualmente, está en revisión una propuesta de Estándares obligatorios para la FID, sigue vigente una documentación emitida por Mineduc el año 2012, denominada “Estándares Orientadores para carreras de Pedagogía en Educación Media”. Los “Estándares...” son un instrumento de referencia para las instituciones a cargo de la formación inicial docente en que se detallan los conocimientos que alcanzan los profesionales de la educación en su proceso formativo. Existen para todos los niveles desde la educación parvularia a la enseñanza media, y para este último, existe un mayor detalle en el área de Lenguaje y Comunicación. Los “Estándares...” se clasifican en pedagógicos y disciplinares, organización que se aleja un poco de las nuevas políticas y documentaciones ministeriales en

que se avanza por la vía de la didáctica, la reflexión pedagógica enfocada en la disciplina y las prácticas pedagógicas, no obstante, son documentaciones que tienen un valor por tratar la FID desde el desarrollo de competencias. Se presenta el estándar y luego es detallado en indicadores. Previo a esta presentación, el documento expone habilidades profesionales básicas en torno a: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de comunicación oral y escrita; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; capacidad creativa y de innovación; compromiso ético; manejo de lectura, análisis e interpretación de datos cuantitativos; habilidades en TIC y gestión de la información; y capacidad de comunicarse en una segunda lengua

A continuación, se realiza una síntesis de los estándares pedagógicos y disciplinares.

#### *2.4.1.1 Estándares pedagógicos*

De acuerdo a lo expuesto por Mineduc (2012), los estándares son “conocimientos, habilidades y actitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza” (p.31), entre los cuales se encuentra el conocimiento de los estudiantes de Enseñanza Media, el diseño de un ambiente adecuado de aprendizaje, y el manejo de temas como la planificación de los aprendizajes, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la reflexión. Se trata de diez estándares que exponemos a continuación:

1. Conoce a sus estudiantes y sabe cómo aprenden. Conoce las características que inciden en el aprendizaje, estas pueden ser de orden personal, social o cultural. En el caso de los jóvenes y adolescentes, es fundamental saber cómo aprenden e “identificar las características cognitivas, biológicas, afectivas y de los procesos de desarrollo” (p.32) de los estudiantes, tomando en consideración que todos pueden aprender y lograr los objetivos de aprendizaje.
2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes. Parte de la educación actitudinal del profesor para promover valores como la responsabilidad, el autocuidado, el cuidado del entorno y medioambiente, además de propender al desarrollo integral de sus estudiantes. Evidencia tener expectativas altas de sus estudiantes y puede motivarlos para que se desarrollen de manera integral.
3. Conoce el currículo de Enseñanza Media y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas. Conoce los propósitos, principios orientadores, la estructura y la secuencia del currículum, lo que le posibilita

el diseño de experiencias de aprendizaje y propuestas evaluativas. Al mismo tiempo, comprende que el currículo es una construcción social que se ajusta y modifica con el tiempo, y que requiere de contextualización.

4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto. Planifica la enseñanza a partir de los objetivos trazados ministerialmente, considerando intereses, necesidades, conocimientos previos, manejo de TIC y contexto en que se desempeñará. Organiza el aprendizaje considerando espacio, tiempo y recursos, desde la didáctica de su disciplina.
5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos. Crea, mantiene y valora un clima de buen trato, cordial, respecto y equidad; al mismo tiempo que valora la democracia, la diversidad y la comprensión. En la evaluación, mantiene “normas consistentes, justas y eficaces” (p.39).
6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica. Entiende la evaluación como proceso sistemático de recogida de evidencia para verificar aprendizajes y tomar decisiones. Diseña diversos instrumentos de evaluación en coherencia con objetivos de aprendizaje.
7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar. “Sabe que la cultura involucra las prácticas, creencias y valores existentes en la comunidad escolar.” (p.43). Conoce la importancia de la cultura escolar en el establecimiento, sus estudiantes y el ambiente para una convivencia armónica.
8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. Entiende la educación como un derecho y que la diversidad se constituye como una fuente de riqueza (p.44) en las comunidades escolares.
9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente. Además, se refiere a diversos contextos y a su competencia lectora de una diversidad de textos, como noticias y textos provenientes de la especialidad y de la pedagogía.
10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. Este estándar se describe como:



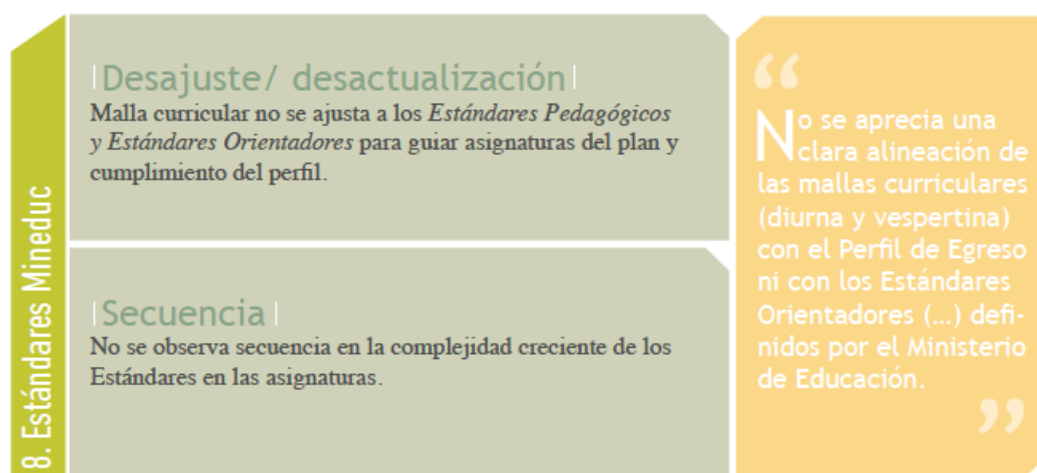
Es capaz de analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica pedagógica y sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Está preparado para formular preguntas e hipótesis que le permitan recolectar y registrar sistemáticamente información para analizar y reflexionar individual y colectivamente sobre la práctica pedagógica propia, de otros docentes y del establecimiento educacional en donde realiza sus prácticas, y tomar decisiones pedagógicas. Puede proponer cambios a partir de juicios fundados sobre la base de los estándares profesionales, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la retroalimentación de otros docentes y de las necesidades y expectativas del establecimiento educacional. (MINEDUC 2012, p. 46)

Respecto a los estándares pedagógicos, todos tributarían de cierta forma al quehacer pedagógico y al desarrollo de habilidades de indagación, no obstante, nos parece que los estándares 9 y 10 estarían más enfocados al desarrollo de la competencia investigativa. El estándar 9 tributa, a nivel general, a las habilidades comunicativas (Buendía-Arias et al., 2018) o comunicacionales (MNC, 2016), propias para la entrega de resultados de investigación y también de lectura de diversos textos. Por su parte, el estándar 10 aporta directamente a las habilidades observacionales, reflexivas y propositivas, de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada por Buendía-Arias et al., 2018, y a las habilidades cognitivas del Marco Nacional de Cualificaciones, 2016.

Los estándares pedagógicos son comunes a todas las carreras de pedagogía de Enseñanza Media del país y son considerados, en conjunto con otros criterios y con los estándares disciplinares, por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para evaluar particularmente relación entre estándares, perfil de egreso y malla curricular, tal como se señala en su documentación. De acuerdo a esto, la misma CNA (2018) la describe como una debilidad, según se presenta en la siguiente ilustración.

## Ilustración 5

*Debilidades del criterio Estructura Curricular*



**Fuente:** Comisión Nacional de Acreditación, 2018.

### 2.4.1.2 Estándares disciplinares

Los estándares disciplinares de Lenguaje y Comunicación están enfocados en los tres ejes de la asignatura en ese momento: lectura, escritura y comunicación oral, al que se añade un eje de conocimientos fundamentales de la disciplina. Se trata de nueve estándares que exponemos a continuación:

#### **Lectura**

1. Promueve el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de textos de complejidad creciente, y el gusto y valor de la lectura. Se refiere a la lectura de textos diversos, a distintos niveles de comprensión, desde el literal hasta el evaluativo, al manejo de estrategias y al análisis crítico, entre otros temas.
2. Sabe potenciar la lectura placentera y la interpretación de textos literarios de distintos géneros y épocas. Se refiere a una lectura interactiva de textos literarios, donde el lector incide en la interpretación de las obras literarias, al mismo tiempo en que valora la motivación por la lectura que el profesor realiza, entre otras características.

3. Promueve el desarrollo de la comprensión crítica de textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como en el público. El profesor comprende la importancia de textos audiovisuales y la interpretación de estos a partir de códigos semióticos y las relaciones entre ellos, las convenciones sociales e ideológicas, y el componente emocional implicado en su construcción para lograr un efecto. Describe una comprensión en distintos niveles, desde la literal hasta la valórica.

### **Escritura**

4. Es capaz de enseñar el proceso de escritura de textos de diversos géneros, con ideas elaboradas y dominio de los recursos lingüísticos. Se refiere a la escritura como fenómeno “discursivo, cognitivo, social y cultural” (p. 69) y asocia la habilidad a la lectura y a la comunicación oral.

5. Sabe potenciar la creatividad y expresividad de los alumnos y alumnas, y conducirlos en el proceso de composición de textos de intención literaria

6. Sabe conducir el proceso de diseño, producción y comunicación de textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas. Además de la comprensión de los textos multimodales, el profesor de lengua y literatura planifica acciones para que sus estudiantes produzcan material multimodal e identifiquen las posibilidades que brindan los medios masivos de comunicación en la construcción de este tipo de textos.

### **Comunicación oral**

7. Sabe enseñar a los alumnos y alumnas a ser hablantes y oyentes capaces de desenvolverse competentemente en diversas situaciones comunicativas. Enseña a sus estudiantes a comunicarse en los ámbitos personal, laboral, académico y ciudadano (p. 79), desde la comprensión del código lingüístico, con sus elementos paralingüístico y no lingüístico. A su vez, comprende los conceptos de recursividad, diversidad de género, intención comunicativa, entre otros.

### **Conocimientos fundamentales de la disciplina**

8. Domina conocimientos fundamentales de Literatura necesarios para potenciar la lectura y la producción y creación de textos literarios. Conoce la perspectiva teórica de los estudios literarios, los aportes de la crítica y un corpus literario significativo para desarrollar la lectura y la escritura literaria.

9. Domina conocimientos fundamentales de Lingüística necesarios para la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad. Conoce las teorías lingüísticas, lo

que le permite entender los fenómenos asociados y desarrollar las habilidades propias de la comunicación oral, la lectura y la escritura.

Un estudio de Sotomayor y Gómez (2017) estableció una relación entre la oferta de carreras de pedagogía en lengua castellana y comunicación y los estándares, a través de un análisis de 25 programas de estudios en la distribución y nombres de sus cursos. Para nuestra investigación, es importante señalar que dentro de los cursos que los investigadores denominaron de formación pedagógica general, hay dos grupos: uno, de temáticas de educación, sociología y psicología y otro, de currículum, evaluación, orientación, gestión e investigación. Ambos grupos representan el 15% de las asignaturas en las mallas curriculares. Respecto a las denominadas “Actividades de titulación”, señalan que estas son homogéneas y se componen de seminarios de grado, preparación de tesis y proyectos de título. Representan el 4% de las asignaturas en las mallas curriculares.

## ***2.5. La formación del estudiante de Enseñanza Media***

Los profesores de Lengua y Literatura de Enseñanza Media realizan sus clases desde Séptimo Básico (12 años) hasta Cuarto Medio (18 años). Para los niveles de Séptimo Básico a Segundo Medio, el profesorado cuenta con documentación actualizada que orienta su trabajo, como las Bases Curriculares de Lengua y Literatura del año 2015. Según la Ley General de Educación, N° 20.370, tanto séptimo como octavo año básico constituirán el ciclo de formación general de la Educación Media, de acuerdo al artículo 25, “El nivel de educación básica regular tendrá una duración de seis años y el nivel de educación media regular tendrá una duración de seis años. (Ley N° 20.370, 2009). A continuación, revisamos las bases curriculares de Lengua y Literatura y sus cuatro ejes: lectura, escritura, comunicación oral e investigación.

### **2.5.1 Bases curriculares de Lengua y Literatura**

Las Bases Curriculares son la documentación oficial y principal del currículum, y presenta las asignaturas, sus ejes y las actitudes a desarrollar.

indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y todas las alumnas del país durante su trayectoria escolar (...) tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación, los programas de estudios elaborados por los establecimientos que opten por programas propios, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje. (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p.22)

De acuerdo a lo expuesto en las Bases Curriculares (Mineduc, 2015), el enfoque de la asignatura Lengua y Literatura es, por un lado, comunicativo y por otro, cultural. Esto significa que uno de los objetivos de la enseñanza es el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que es necesaria para participar de manera activa en la sociedad. Por su parte, el enfoque cultural de la asignatura implica que el lenguaje y la literatura son herramientas para el desarrollo del pensamiento, la reflexión, y el conocimiento y valoración de otras realidades. El enfoque cultural busca destacar el papel del lenguaje y la literatura “en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, sistemas de creencias y formas de vida, así como su función en la construcción de distintas identidades personales, sociales y nacionales, entre otras.” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p.33). En conclusión, ambos enfoques se complementan para desarrollar las habilidades de escuchar, hablar, escribir y leer en el contexto de la formación de una ciudadanía responsable, competente, interactiva y armónica, en consonancia con los demás.

### 2.5.2 Los ejes de Lengua y Literatura

Desde las Bases Curriculares 2015, la asignatura llamada Lengua y Literatura – anteriormente llamada Lenguaje y Comunicación - tiene cuatro ejes, comprendidos por a) la lectura, b) la escritura, c) la comunicación oral, y d) la investigación. Este último eje se añade en esta ocasión al ajuste realizado el 2009, en que se organizó en tres ejes: comunicación oral, lectura y escritura. Antes de ello y desde 1997, en Enseñanza Media (EM), el currículum se organizó en literatura, medios de comunicación, comunicación oral y comunicación escrita. Cada uno de estos cambios obedece también a diferentes modelos de enseñanza y concepciones de la lengua y, tal como lo señalaron Condemarín y Alliende (1997), cada vez existe un énfasis en la formación más que en la información, un énfasis mayor en los procesos y en el aprendizaje, y una integración con los conocimientos previos y las vivencias del estudiante. La

introducción de la lingüística en la asignatura y a nivel transversal también hizo que cambiara la concepción de la misma. Revisamos a continuación cada uno de los ejes, de manera breve.

- a) Lectura: tanto la lectura como la escritura son comprendidas en sus tres usos: práctico, científico y literario (Tolchinsky, 1990), pero el énfasis está en los dos últimos en el caso de la lectura. Respecto al uso literario, las bases vinculan el aprendizaje de la literatura con objetivos de aprendizaje transversales, esto es, los referidos al desarrollo personal, moral, intelectual y social de los estudiantes. Lejos quedan una concepción más estética y hermenéutica de la literatura, pese a que, de acuerdo a las Bases, la clase de literatura debe orientarse a la comprensión. Respecto a los textos no literarios, se refiere al uso de textos informativos y argumentativos principalmente, textos provenientes de los Medios de Comunicación y que complementen las obras literarias. Para la selección de textos, el profesor debe considerar: el nivel de interpretación requerido y la dificultad para inferir; el grado de convencionalidad de la estructura del texto en relación con el género y el orden de presentación de los acontecimientos o información; la cantidad de información entregada por elementos gráficos que aportan significado; el uso de convenciones del lenguaje; y el grado de conocimientos del mundo requerido para la comprensión. Además, se ha de considerar el contexto de recepción.
- b) Escritura: la escritura es entendida en su uso práctico y literario, principalmente en las Bases Curriculares (2015). Los propósitos de la escritura están organizados a través de los géneros, como el informe, la crítica literaria, la respuesta de prueba o carta al director y la escritura se comprende como un proceso, que permite el desarrollo del pensamiento y resolución de problemas. Por último, se menciona el trabajo con el manejo de la lengua, particularmente con los conceptos lingüísticos y gramaticales, lo que propicia el desarrollo de la conciencia metalingüística y una mayor autonomía en la escritura.
- c) Comunicación oral: Las Bases (2015) señalan que en Lengua y Literatura se desarrollan las habilidades de comunicación oral con la doble finalidad de que los estudiantes aprendan y que sean ciudadanos que participen, lo cual coincide con lo señalado por Palou y Bosch (2005) respecto a los propósitos de la enseñanza de la lengua oral. Para las Bases, esto implica desarrollar la comprensión oral, el diálogo y

los discursos monologados, considerando elementos de la pragmática, la dimensión dialógica y de gestión de la conversación, y una lectura y comprensión multimodal.

- d) Investigación: De acuerdo al documento, la investigación permite el desarrollo de autonomía para desarrollar el conocimiento y aplicarlo en la vida cotidiana, lo que podría permitir al estudiante conducir su propio proceso de aprendizaje y su estudio. Para las Bases curriculares (2015), la relación entre aprender a investigar y ser un estudiante proactivo, organizado y autónomo se materializa en el aprendizaje y desarrollo de una investigación. Dentro de este eje, caben muchas temáticas y desarrollo de habilidades, sin embargo, el documento las resume así: “implica buscar y obtener información en distintas fuentes orales, escritas y audiovisuales, evaluar esa información, seleccionarla, sintetizarla, procesarla y comunicarla.” (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p.43). Entendemos que las habilidades investigativas que se propone desarrollar en los estudiantes son la búsqueda de investigación en fuentes de información válida, sintetizar, organizar y transmitirla. Esto no implica entonces, análisis o aplicación de investigación, sino que se remite a investigaciones documentales, lo que podría explicar también la comprensión y representación de investigación con la que ingresan los estudiantes a primer año de universidad. Finalmente, el documento expone la relación entre la investigación y las TIC, como herramienta para buscar información y para propiciar el trabajo colaborativo; el trabajo de síntesis que permitiría trabajar las habilidades investigativas; y cómo se vincula la investigación con la exposición oral y los informes escritos, mediante la comunicación de resultados. Esto último nos hace pensar en la relación establecida entre el desarrollo de habilidades investigativas y las actitudes para el trabajo en equipo y la comunicación.

### **2.5.3 El desarrollo de actitudes en la asignatura de Lengua y Literatura**

De acuerdo a las Bases Curriculares (2015) hoy vigentes, las actitudes que deben desarrollarse en los estudiantes de los últimos seis años de enseñanza secundaria derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y de la etapa del desarrollo en que se encuentran los jóvenes. Las actitudes se expresan en las Bases, de la manera siguiente:

- A. Manifestar disposición a formarse un pensamiento propio, reflexivo e informado, mediante una lectura crítica y el diálogo con otros.
- B. Manifestar una disposición a reflexionar sobre sí mismo y sobre las cuestiones sociales y éticas que emanan de las lecturas.
- C. Interesarse por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando la lectura y el diálogo para el enriquecimiento personal, y la construcción de buenas relaciones con los demás.
- D. Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana.
- E. Valorar las posibilidades que da el discurso hablado y escrito para participar de manera proactiva, informada y responsable en la vida de la sociedad democrática.
- F. Valorar la evidencia y la búsqueda de conocimientos que apoyen sus aseveraciones.
- G. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, entendiendo que los logros se obtienen solo después de un trabajo prolongado.
- H. Trabajar colaborativamente, usando de manera responsable las tecnologías de la comunicación, dando crédito al trabajo de otros y respetando la propiedad y la privacidad de las personas. (Ministerio de Educación, 2015, pp. 44-45).

Conforme al Marco para la Buena Enseñanza (2008) aún vigente, en el dominio “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, el profesor modela, demuestra y fundamenta actitudes de todo tipo, que contribuyen también al desarrollo integral del estudiante, por ejemplo, “promueve las actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.” (Ministerio de Educación, 2008, p.13). Pese a la importancia de la adquisición de actitudes en el desarrollo del currículo de Enseñanza Media, aún no hay visibilización de estas y del modo, énfasis y orientaciones que se requieren para el trabajo de las actitudes en el aula. Tampoco existen orientaciones ni lineamientos asociados al trabajo con el eje de investigación en la asignatura de Lengua y Literatura.



Por otro lado, fue útil la revisión del trabajo referido a la incorporación de las competencias del siglo XXI (competencias cognitivas, intrapersonales e interpersonales; 21CC, por su siglas en inglés) realizado por Bellei y Morawietz (2016) en el que relacionan estas competencias con el currículum chileno, en el cual encuentran las siguientes capacidades: abstracción y generación de conocimientos, pensamiento sistemático, experimentación – que conlleva aprender a aprender, comunicación, trabajo colaborativo, resolución de problemas, y manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio (Bellei & Morawietz, 2016, p.132). De acuerdo a los autores, el currículum de Lengua y Literatura permite el desarrollo de las siguientes habilidades.

**Tabla 5**

*Resumen de habilidades*

Habilidades	Grupo en Hilton y Pellegrino	Término usado por el currículum chileno
<b>Cognitivas</b>	Procesos y estrategias cognitivos	Pensamiento Crítico Análisis Argumentación
	Conocimiento	Comunicación oral y escrita Escucha activa
	Creatividad	Creatividad
<b>Intrapersonales</b>	Apertura intelectual	Apreciación de la diversidad
	Ética laboral/espíritu concienzudo	Ciudadanía
<b>Interpersonales</b>	Liderazgo	Comunicación asertiva

**Fuente:** Bellei y Morawietz (2016).

Según lo expuesto por Bellei y Morawietz (2016), si bien en Chile se ha avanzado a partir de la reforma educativa en equipar los espacios, aumentar la jornada escolar y establecer obligatoriedad, lo que ha implicado que los jóvenes estudien una mayor cantidad de años, aún se cuenta con un currículum poco flexible y con una tendencia clara al desarrollo de las habilidades cognitivas, posponiendo las intrapersonales e interpersonales. Uno de los motivos por los cuales ocurre esta disparidad, siguiendo a los autores, podría ser que se priorizó mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas en lectura y matemática, con lo cual las competencias del siglo XXI, especialmente las intrapersonales e interpersonales, no fueron el principal foco formativo. En esta investigación, la competencia investigativa comprende habilidades referidas al desarrollo personal y entre las personas, por ende, están

en líneas con las competencias y habilidades para el aprendizaje profundo (Pellegrino & Hilton, 2012), en este caso, de los estudiantes de Enseñanza Media. Para los autores, existe un potencial en la asignatura de Lengua para desarrollar las habilidades intrapersonales e interpersonales e incluso refieren investigaciones en las que se ha demostrado que el desarrollo de estrategias autorreguladas en la escritura, incluida la motivación y los sentimientos de autoeficacia, permiten la mejora del rendimiento en las habilidades de escritura entre diversos grupos de estudiantes (Graham, 2006, citado en Pellegrino & Hilton, 2012).

## CAPÍTULO II OBJETIVOS

### 1. OBJETIVO GENERAL

Comprender el proceso de adquisición de la competencia investigativa en la formación inicial de los profesores de Lengua y Literatura de Enseñanza Media.

### 2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar las concepciones y representaciones del docente respecto al desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente.
2. Describir las estrategias que el docente utiliza para el despliegue de las habilidades investigativas de sus estudiantes.
3. Identificar los tipos de interacción que se dan en el contexto de la adquisición de habilidades investigativas en la clase de Seminario de Grado.
4. Contrastar las percepciones de los estudiantes respecto a su adquisición de habilidades investigativas.

### 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que guían la investigación son:

1. ¿Cuáles son las concepciones y representaciones del docente respecto del desarrollo de las habilidades investigativas en la formación inicial docente?
2. ¿Qué estrategias utiliza el docente para que los estudiantes seleccionen, organicen y apliquen los contenidos en la clase de Seminario de Grado? ¿Cómo explica el docente al profesor en formación lo que ha de hacer para desplegar sus habilidades investigativas?
3. ¿Qué tipos de interacción encontramos en el aula de formación del profesorado de Lengua y Literatura?
4. ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes respecto de su formación en habilidades investigativas?

A través de las herramientas propias del paradigma interpretativo, la investigación cualitativa, la etnografía y la teoría fundamentada, se describe y analiza el modo en que los profesores de Lengua y Literatura en formación desarrollan las habilidades investigativas a través de las interacciones y estrategias empleadas por su docente durante un curso de Seminario de Grado.

## CAPÍTULO III METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se exponen los fundamentos metodológicos de la investigación y las líneas de investigación, lo que comprende el método que se utilizó, además de la justificación y explicación de los procesos y fases del estudio. A través de este estudio con enfoque cualitativo, un diseño basado en los procedimientos utilizados por la etnografía y un análisis de datos que responde a las ideas de la teoría fundamentada, se busca comprender de qué modo se enseña al profesorado de Lengua y Literatura de Enseñanza Media a diseñar y llevar a cabo procesos de investigación, fundamentalmente desde el análisis de las interacciones y las estrategias de enseñanza en una clase de Seminario de Grado.

La relevancia social de esta investigación se traduce principalmente en que los beneficiarios de los resultados serán, tanto los integrantes de la comunidad perteneciente a la Facultad de Educación, como también los interesados en conocer ideas concretas y sistemáticas del desarrollo de habilidades investigativas en la formación del profesorado. Teniendo la posibilidad de divulgar los resultados de la investigación a nivel interno, se podrá contar con el diagnóstico que sirva para diseñar una propuesta de ajuste de los programas de los cursos asociados para secuenciar las habilidades de la competencia investigativa en el currículo de las demás carreras, como también a nivel externo, se puede compartir la experiencia práctica y los resultados relevantes de este proceso.

Respecto al valor teórico y a la utilidad metodológica (como criterios, señalados en Hernández Sampieri et al., 2014), los resultados se podrán utilizar en la Facultad de Educación para mejorar la formación inicial docente o en otras Facultades de Pedagogía o espacios de formadores de formadores, no solo en la formación de profesores de Enseñanza Media, sino también en la de profesores del ciclo inicial (educación parvularia y educación básica). Dado que la investigación en la formación inicial docente es parte de un criterio de acreditación de las carreras, esperamos también contar con distintas instancias de comunicación de resultados de este trabajo.

Según el grado de intervención, se trata de una investigación naturalista que cuenta un diseño emergente, debido a que, como la intención es comprender el fenómeno, no se interviene ni se altera el contexto investigativo ni crean condiciones especiales para ello. Según el grado

de relación con la realidad por parte de quien investiga, se trata de una investigación individualista, puesto que cuenta de un solo investigador.

## 1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Con el objetivo de estudiar las particularidades del fenómeno educativo, nos situamos en el paradigma crítico interpretativo que se enfoca en la comprensión de la realidad diversa, en este caso respecto al profesor en formación como profesional reflexivo, que transforma el currículum mediante la reflexión de sus experiencias previas, actuales y crea teoría. El currículum, a su vez, es entendido como espacio en que confluyen ideas políticas, sociales, culturales y económicas de la educación (Cox, 2011; Apple, 2018). La investigación se ubica en el ámbito de la Didáctica de la Lengua en Educación Superior y, metodológicamente, utiliza un enfoque cualitativo, puesto que tiene como finalidad comprender la realidad e interpretarla (Bisquerra, 2004). Además, debido a que observa y analiza la interrelación entre los distintos componentes del sistema didáctico – docente, aprendiz y objeto de enseñanza –, se inscribe en la línea denominada “aproximación interaccionista o dialógica” (Camps, Guasch & Ruiz Bikandi, 2010). En esta investigación se relacionan:

- las interacciones del aula,
- las estrategias de profesor, y
- la percepción de la realidad tanto de profesor como de estudiantes, entendidos como sujetos reflexivos.

La conveniencia y las implicaciones prácticas de esta investigación radican en conocer un aspecto fundamental en la formación del profesorado que es el desarrollo de la competencia investigativa, bajo la comprensión de que la formación de profesores ha de estar situada en la equidad. Actualmente en Chile, se está transitando gradualmente desde un enfoque de la Enseñanza Media (secundaria) en que los contenidos son parcelados, a otro más complejo y coherente con la realidad actual donde el aprendizaje está más vinculado al desarrollo de habilidades<sup>18</sup>. Además, se puso en funcionamiento la Ley 20.903 (2016) que creó el Sistema

---

<sup>18</sup> En junio de 2019, la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación puso a disposición de la comunidad el documento Bases curriculares para tercero y cuarto medio

de Desarrollo Profesional Docente, a través del cual se busca dignificar la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones a través de varias medidas, entre las cuales se destacan los requisitos para estudiar pedagogía y las nuevas condiciones para la calidad de la Formación Inicial. En ese contexto, la formación en investigación que tendrán los adolescentes y jóvenes de secundaria se convertirá, en el caso del subsector de Lengua y Literatura, en un eje que moviliza otros contenidos, agregándose así a los ejes de lectura, escritura y comunicación oral.

## **2. TEMPORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En esta investigación toma importancia la organización del tiempo, por ende presentamos el modo en que se ha desarrollado el proceso de investigación, tomando en cuenta el orden cronológico de las acciones, tareas y actividades necesarias para llevar a cabo este estudio y, al mismo tiempo, entendiendo que la investigación es recursiva y no lineal. Este trabajo de investigación se organizó en siete etapas.

1. La primera etapa comenzó con la revisión de documentos para definir la investigación y ampliar el marco teórico, indagación que se inició en enero del año 2016 y que finalizó en 2019. La investigación cualitativa, al tener un proceso espiral, tiene etapas que ocurren simultáneamente y no siguen un camino lineal (Hernández Sampieri et al, 2014), por ende, la lectura, la discusión y la apropiación de conceptos, modelos y teorías ocurrió desde el comienzo hasta el final de la investigación.
2. La segunda etapa contempló la inmersión inicial al campo para identificar las unidades de análisis, en un curso de Seminario de Grado de la carrera Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, y con un curso de Seminario de Grado de la carrera Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura en marzo del año 2016. En esta etapa, se consideró el aseguramiento del acceso al campo para realizar la investigación, y la viabilidad en el acceso a las unidades de análisis, para realizar entrevistas, observaciones y grabaciones.
3. La tercera etapa está compuesta por la inmersión al campo mediante un muestreo, lo que se realizó en un curso de diez estudiantes en un aula de Seminario de Grado de la carrera Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura, desde marzo a julio del año 2016. Se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia, intencionalidad (Arias-Gómez et al., 2016)

o accesibilidad (Hernández Sampieri et al., 2014). De acuerdo a Arias-Gómez et al. (2016), las razones para estudiar muestras son el ahorro de tiempo, de recursos, la imposibilidad de trabajar con poblaciones, mejorar la calidad del estudio, la reducción de la heterogeneidad y lograr los objetivos del estudio con una proporción menor de sujetos. En nuestro caso, consideramos que el estudio cumple sus objetivos con un número de estudiantes reducido, que cumplieran con ciertos criterios, además debido a que se trata de una investigación etnográfica que utiliza la teoría fundamentada, no es requerido trabajar con una muestra mayor. No obstante, no coincidimos con los autores al señalar que se reduce la heterogeneidad, puesto que, incluso al tratarse de estudiantes de una sola carrera, la diversidad de sus características, sus temas de investigación y de sus metodologías permite que exista dentro del aula una heterogeneidad valiosa. El muestreo se hizo considerando la viabilidad, el tiempo con el que contábamos para la tarea de recolección y los factores mencionados por Hernández Sampieri et al., 2014 (citando a Miles, Huberman y Saldaña (2013); Koerber y McMichael (2008); Battaglia (2008a) y Esterberg (2002). Por su parte, los factores para definir un número adecuado de casos son:

1. Capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que tenemos).
2. El entendimiento del fenómeno (el número de casos que nos permitan responder a las preguntas de investigación, que más adelante se denominará “saturación de categorías”).
3. La naturaleza del fenómeno en análisis (si los casos o unidades son frecuentes y accesibles o no, si recolectar la información correspondiente lleva poco o mucho tiempo). (Hernández Sampieri et al., 2014, p.384)

Considerando los factores mencionados, los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- a) estudiantes de pedagogía de Universidad de las Américas.
- b) estudiantes de carreras con un componente investigativo explícito en las Bases Curriculares: Pedagogía en Lengua castellana, Pedagogía en Historia, Pedagogía en Biología,
- c) estudiantes cursando Seminario de Grado,
- d) profesores de Seminario de Grado de carreras con un componente investigativo explícito en las Bases Curriculares: Pedagogía en Lengua castellana, Pedagogía en Historia, Pedagogía en Biología,



- e) profesores de Seminario de Grado cuyo objetivo explícito sea la realización de una investigación de cualquier tipo, en el ámbito educativo,
- f) profesores y estudiantes que estén en un curso de Seminario de Grado el año 2016

Los criterios de exclusión utilizados fueron:

- a) estudiantes cursando un Seminario de Grado con el objetivo de diseñar propuestas didácticas.
- b) estudiantes cursando un Seminario de Grado por tutorías.
- c) profesores dictando Seminarios por tutorías o con el objetivo de diseñar propuestas didácticas.

Además de recolectar la información mediante la observación, se realizaron algunas transcripciones de los datos, análisis previos y codificaciones abiertas, más bien asociadas a nombres y categorías conceptuales (Mendízabal, 2006, p.89), que permitieron en las siguientes etapas, lograr una comprensión mayor del fenómeno estudiado.

4. En la cuarta etapa se diseñaron otros instrumentos de recogida de datos, como la entrevista y el grupo focal, que se aplicó, de junio a julio del año 2016. En primer lugar, trabajamos la observación del ambiente físico, y social y humano del grupo que desarrolló su Seminario de Grado en 2016 y las relaciones que establecieron con la profesora y entre los estudiantes. Gracias a estas observaciones, transcripciones, análisis y codificaciones abiertas, planificamos y realizamos algunas entrevistas en profundidad a las profesoras de Seminario de Grado de Pedagogía en Lengua y Literatura, tanto de Viña del Mar como de Santiago. Al finalizar el curso, realizamos un grupo focal con los estudiantes de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura, al cual convocamos a todos los estudiantes incluso a quienes no aprobaron la asignatura.

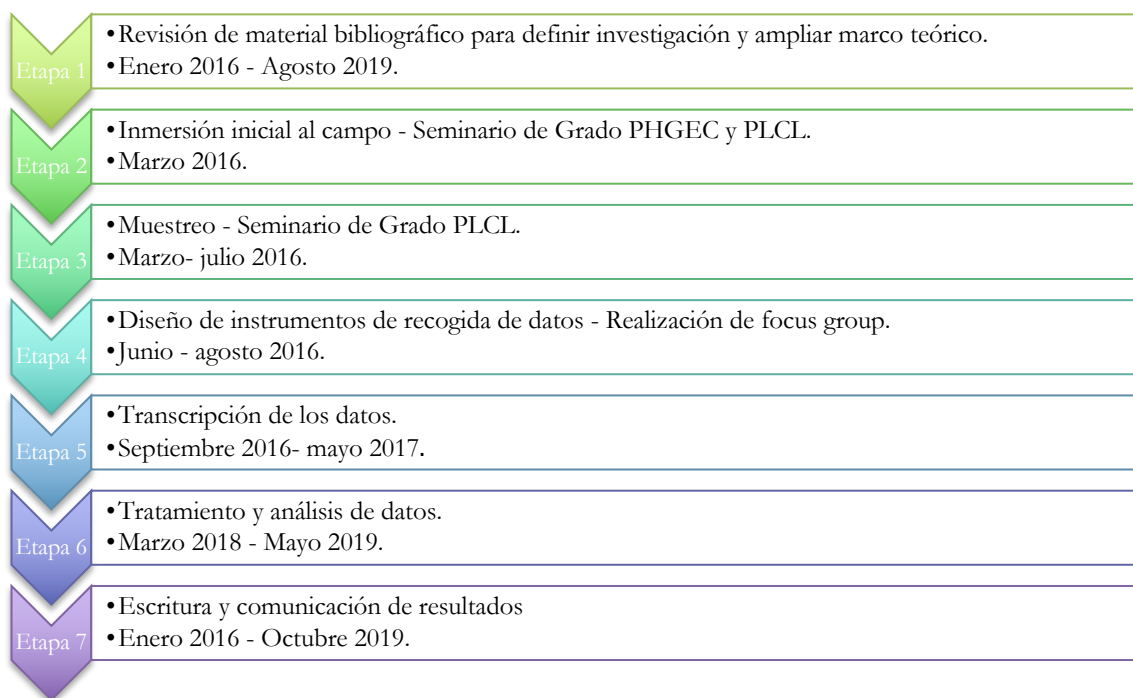
5. En la quinta etapa, se trabajó con la transcripción de los datos, lo que inició en septiembre del año 2016 y finalizó en mayo del año 2017. Aquí se transcribieron las observaciones de las sesiones, además de las entrevistas y el grupo focal, tarea que fue realizada por la investigadora.

6. La sexta etapa consideró el tratamiento de los datos mediante el análisis para levantar las categorías y fue una de las más extensas. Comprendió un período de marzo 2018 a mayo 2019, posterior a las pruebas realizadas con nVivo y se realizó con la ayuda del software nVivo y ATLAS.ti.

7. Finalmente, la séptima etapa trató acerca de la escritura y comunicación de resultados en algunas instancias de manera oral y escrita, lo que ocurrió en diferentes momentos a lo largo de esta investigación.

### Ilustración 6

#### *Temporización de la investigación*



**Fuente:** Elaboración propia.

Respecto a la inmersión, que se realizó con la finalidad de realizar una recogida de datos útil para lograr nuestros objetivos y ajustar lo que fuera necesario, es importante señalar que el grupo era reducido, debido a que los cursos de Seminario de Grado no pueden exceder los 12 estudiantes, por acuerdos dentro de la Facultad. La inmersión consistió en la observación de tres sesiones de una hora cada una a un grupo de seis estudiantes del curso Seminario de Grado de la carrera Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica (PHGEC). El ejercicio piloto fue útil para revisar el formato de transcripción que se utilizará, además de permitir comprender que en la Facultad de Educación en que realizamos la investigación, coexisten dos tipos de modelo de investigación, que se evidencian en el tipo de investigación que se realiza en el curso Seminario de Grado, y que conducen al mismo grado de Licenciado en Educación. El curso Seminario de Grado de la carrera PHGEC tiene por objetivo el

diseño de una secuencia didáctica sin implementación, a diferencia del Seminario de Grado de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura (PLCL) que tiene por objetivo la realización de una investigación aplicada.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

Considerando la clasificación de Bisquerra (2004), a nivel metodológico nuestro trabajo investigativo se ubica dentro del paradigma interpretativo y utiliza un enfoque cualitativo y procedimientos etnográficos, ya que en conjunto brindan opciones abiertas para el diseño, la recogida y el análisis de datos. Se hacía necesario contar con esta flexibilidad en el criterio de datación debido a que concebimos la realidad como una construcción mediada por el observador y por los diversos testimonios proporcionados al investigador y filtrados por el mismo (Bisquerra, 2004). De acuerdo a Vasilachis “esta manera de investigar es considerada como una forma de pensar más que como colección de estrategias técnicas.” (Vasilachis, 2006, p.27), característica que es útil para nuestros propósitos investigativos y que posiciona al investigador como principal instrumento de medida o recogida de datos (Bisquerra, 2004; Hernández Sampieri et al., 2014), debido a que filtra la realidad en la observación y en la interpretación.

La flexibilidad en las técnicas permite el uso de distintos métodos, en este caso, se trata de una investigación cuyo diseño es **etnográfico**, debido a la naturaleza de la información recogida (concepciones, interacciones, estrategias), a la forma en que accedimos a los datos (observación, inmersión) y a la posición que toma el investigador, dada por la relación que tiene con las unidades de análisis. Los datos que nos interesa registrar se encuentran en los relatos personales de los estudiantes y del docente, en el registro de ideas y creencias de los miembros de la comunidad, lo que constituye un objeto de estudio, por ende, es un estudio de caso. Al mismo tiempo, deseamos realizar una interpretación de los datos y descubrir ideas que puedan favorecer el desarrollo de habilidades investigativas mediante la interacción, para lo cual utilizamos algunas técnicas de la **Teoría Fundamentada (TF)**, que se trata de “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación.” que combina un análisis crítico y creativo por parte del

investigador (Strauss & Corbin, 2002, p.21). La finalidad de la TF es construir teoría a partir de los datos, mediante comparaciones y análisis, que realizamos con el apoyo de software CAQDAS.

### ***3.1 El rol de la investigadora***

Martens (2005, citado en Hernández Sampieri et al., 2014) define que son tres los papeles que puede desempeñar el investigador: supervisor, líder y amigo. En esta investigación, es difícil que la relación pueda ser de amistad, es decir, horizontal, cuando el rol de la investigadora en la institución es de autoridad. Por ello, podemos definir el rol de la investigadora como una combinación entre líder y amigo, puesto que, para la comunidad, específicamente para los estudiantes funciona como líder y para la docente del curso tiene un rol de amistad. Lo anterior posibilita que los participantes – tanto estudiantes como docentes – puedan narrar con libertad sus experiencias como aprendices en sus propios campos de estudio.

Como ejemplo de horizontalidad está el hecho de que la investigadora recibió una invitación para participar acompañando una investigación de dos estudiantes de la comunidad, lo que permitió conocer más a fondo la investigación y el campo de estudio en que estas estudiantes estuvieron inmersas. Gracias a esta posibilidad, se logró empatía con la población de estudio y sus respectivas unidades de análisis (Centro de Madres de Reñaca Alto, Viña del Mar).

### ***3.2 El diseño etnográfico***

La etnografía nació como ciencia a partir de la unión de la sociología y la antropología, con el objetivo de describir las costumbres, culturas y tradiciones de los grupos humanos. Es conveniente traer aquí algunas referencias importantes acerca del método etnográfico en la investigación cualitativa para comprender en qué consiste. De entrada, parece una causa y un efecto positivo el hecho de contar con la familiaridad que proporciona la investigación etnográfica al investigador con los datos que recoge, especialmente considerando que nuestra investigación se realiza en un aula universitaria de formación de profesores de último año, con experiencias e historias compartidas por al menos, ocho semestres. Para Hammersley y

Atkinson (1994) “su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas (...) haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación” (1994, p. 15). Si bien el etnógrafo cumple el rol fundamental de recopilar los datos, consideramos que la esencia del método es que permite situarnos frente a una realidad, observar los contextos culturales con cercanía, describirlos y reconstruirlos, lo que permitiría comprenderlos. Goetz y LeCompte (1988) exponen que la etnografía “recrea para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas”, descripción detallada que evidencia que el etnógrafo accede a diferentes tipos de información, que recolecta a través de la confección cuidadosa de herramientas distintas.

En algunos casos, se ha entendido el enfoque y método etnográfico como parte de la investigación cualitativa, en oposición a la cuantitativa, lo que merece una precisión. Los datos - que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa – son susceptibles de ser usados por la etnografía para levantar información sobre el mundo social, sin embargo, esta se niega a explicar los patrones de la vida social expresados en relaciones, a través de la vinculación entre variables (Caria, 2013). Entendemos la investigación etnográfica, como el método o conjunto de métodos que estudia las interacciones en una realidad social determinada, con un grado de intervención del investigador (como principal instrumento), a través de una recogida de datos naturales con el fin de encontrar modelos y patrones de comportamiento, con un tratamiento cualitativo de los datos.

### **3.2.1. La cultura profesional como objeto de estudio**

En la evolución de la utilización de la etnografía como diseño investigativo en las ciencias sociales, se ha podido observar que las vivencias y saberes profesionales de cada área son distintos, tal como existe alfabetización académica, también existe una etnografía profesional. Las *etnografías profesionales* (concepto desarrollado en varias ocasiones por Caria, 2001, 2005, 2008, 2013) tienen por objetivo la recogida de datos para comprender especificidades sobre el trabajo técnico-profesional o intelectual de un grupo de personas, partiendo de la base de que existen unas prácticas compartidas que se ponen en evidencia en la interacción social, tal como lo realizamos aquí, por un lado con dos docentes universitarios adscritos a la Facultad de Educación y por otro, con los profesores de Enseñanza Media en formación. El propósito

se plantea en términos epistemológicos: desenvolver el conocimiento sobre el mundo social, inhibiendo los procesos de violencia simbólica que descalifican o anulan la reflexividad del profesional y que promueven la arrogancia del poder cultural y simbólico de la ciencia y de los científicos (Caria, 2013).

Nuestro interés de investigar se basa, en primer lugar, en el reconocimiento de la existencia de unos rasgos compartidos, entre los docentes universitarios que se dedican a la formación inicial de docentes en el área de investigación.

En segundo lugar, los profesores en formación, como estudiantes de pedagogía también compartirían ciertas características, con orígenes distintos: algunas provienen de lo aprendido a través de las asignaturas y de las trayectorias universitarias, donde el docente es clave; y otras, nacen de la experiencia, de las creencias y representaciones que se tienen en torno a la profesión. Respecto a esto y al objetivo de las *etnografías profesionales*, menciona Nogueira:

As etnografias profissionais (...) não têm somente a pretensão de recensar os saberes de cada profissão, mas sim a de compreender e explicar, de modo comparado, a relação entre os conhecimentos que advêm da teoria e os que advêm da experiência, numa dada profissão. Essa relação se expressa através de interrogações tácitas que organizam/coordenam a ação coletiva em contextos e situações de trabalho quando os profissionais tem que responder a perturbações da sua atividade cotidiana. (Nogueira, 2014, pp. 116-117)

Para nuestra investigación, el concepto de etnografía profesional tiene utilidad por cuanto permitiría, por un lado, comprender el pensamiento del profesorado universitario de la Facultad de Educación y de los profesores de Enseñanza Media y su origen, y por otro, detectar la relación entre estas ideas para tratar los datos y las categorías como un continuum vinculado a la profesión de docente formador de formadores y a la profesión de profesores escolares.

Nuestro primer objetivo es “analizar las concepciones y representaciones del docente respecto al desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente”, y como complemento de esta meta, nos planteamos “contrastar las percepciones de los estudiantes respecto a su adquisición de habilidades investigativas”, como cuarto objetivo. Nos parece importante, no solo observar el momento de aprendizaje formal en que las personas están inmersas, sino también conocer su experiencia como sujetos en interacción en el contexto sociocultural que se desarrolla esta investigación. Allí es que el saber

profesional se pone en práctica, pues no basta con el aspecto analítico del aprendizaje de su competencia, sino también con el despliegue y con el reconocimiento de la detección de necesidades de su proceso reflexivo. Respecto a ello, Nogueira (2014) reflexiona

O saber profissional é, essencialmente, o conhecimento em uso pelos sujeitos em interação, guiados por alguma motivação. Assim, o conhecimento científico não é o saber profissional, mas sim uma de suas fontes. A outra é a experiência prática dos sujeitos em interação social. Por tanto, o saber profissional é produto de uma dualidade epistemológica – a ciência e a prática – e também de uma dualidade sociocognitiva representada pelas mentes pragmática e analítica. (2014, pp. 109-110)<sup>19</sup>

Frente al conocimiento producido por la interacción, la puesta en práctica del saber profesional es útil para representar esta dualidad socio-cognitiva, donde el sujeto estudiante y al mismo tiempo, profesor en formación aprehende la ciencia de la investigación, realiza la práctica y luego reflexiona en torno a ella, para recursivamente avanzar en este proceso activo-reflexivo en colaboración con otros. Para esta investigación, hablaremos del profesor en formación, pese a que tradicionalmente han sido denominados alumnos o estudiantes, y también han recibido el nombre de futuros docentes/profesores (Labra et al., 2005). El término profesores en formación permite quitar ansiedad a la denominación de un sujeto que está en constante aprendizaje y en una fase de transición, y también restarle la ambigüedad que representa el término de futuro docente: un sujeto que es y no es al mismo tiempo. El profesor en formación debe ser comprendido como un profesional en formación y configurarse como el protagonista del proceso.

---

<sup>19</sup> El conocimiento profesional es esencialmente el conocimiento en uso por los individuos en interacción, guiados por alguna motivación. Así, el conocimiento científico no es el conocimiento profesional, pero es una de sus fuentes. La otra es la experiencia práctica de los sujetos en la interacción social. Por lo tanto, el conocimiento profesional es el producto de una dualidad epistemológica – la ciencia y la práctica – y también una dualidad socio-cognitiva representada por las mentes pragmáticas y analíticas. (Nogueira, 2014, pp 109-110)

### 3.2.2 La investigación-acción

En Chile, con la puesta en marcha de la obligatoriedad de la acreditación de los programas de pedagogía, los recursos se enfocan a la transformación o profundización de la universidad compleja, que tiene por misiones la docencia, la investigación y vinculación con el medio, tal como se explicita en la Ley 21091 (2018).

La educación superior cumple un rol social que tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento, sus aplicaciones, el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades; así como también la vinculación con la comunidad a través de la difusión, valorización y transmisión del conocimiento, además del fomento de la cultura en sus diversas manifestaciones, con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional.

Por ello y debido a la participación de la Comisión Nacional de Acreditación - como vimos en el capítulo I – gradualmente los programas de formación pedagógica se han ido inclinando por concretar la articulación de los cursos de práctica con los de seminario de investigación. Todo esto con la finalidad de desarrollar la competencia investigativa en el curso de seminario y realizar en el centro de práctica una investigación aplicada, al mismo tiempo con la posibilidad de que título y grado tengan los mismos requisitos para el egreso.

En el curso de Seminario de Grado, se realiza una investigación aplicada, que puede funcionar a partir de una secuencia didáctica, por lo que, en general, el tratamiento de datos se realiza de manera cualitativa. El estudio de casos, como método descriptivo, ha sido utilizado en educación por la profundidad en el tratamiento de los datos, similar al de la etnografía. En el programa del curso de Seminario de grado para Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura, se propone el uso de la investigación acción o el estudio de casos. En el caso de la carrera Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, su Seminario de Grado trata acerca del diseño sin implementación de una secuencia didáctica, por lo que nos pareció conveniente continuar solo con Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura, debido a nuestro interés.

La investigación acción para Latorre (2005) está compuesta por una

familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de



programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. (p.23)

El objetivo de este procedimiento es el cambio, pero también visibilizar el problema y la solución encontrada permite al investigador validar su procedimiento. Elliot (1993) propone que la investigación parte de una ideal general que equivale al problema o a “la situación que queremos mejorar” (p.91) y que continuamos con la descripción, contextualización y la explicación de la situación. Luego se estructura un plan general, que permite desencadenar etapas de acción con la consiguiente implementación. Elliot (1993) sugiere el uso del diario de campo, la elaboración de perfiles, el análisis de documentos, imágenes o fotografías, grabaciones de audio y vídeo y sus transcripciones, uso de observadores externos, entrevistas, cuestionarios, informes y triangulación. Esta última permite establecer relaciones entre los datos para hacer comparación y contraste.

Entonces la investigación aplicada funciona como estrategia para el desarrollo de la investigación de los profesores en formación, esto es, como objeto investigado, en tanto las unidades de análisis que conforman la muestra de estudiantes también realizan una investigación aplicada para su formación inicial docente.

### ***3.3 Los instrumentos de recogida de datos***

Para la recolección de la información se realizó un registro a través del diario de campo que fue de utilidad para registrar algunos aspectos propios de la observación, un diseño para el grupo focal y un diseño para las entrevistas. Se trata de una recolección de datos visuales (observación) y verbales (entrevistas y grupo focal), de acuerdo a la clasificación de Flick (2007).

La recolección de datos contempló las siguientes acciones:

- a) observación y registro en audio de 13 sesiones de dos horas de clases del curso Seminario de Grado de la carrera Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura (PLCL). Esta asignatura está orientada a finalizar el proceso de investigación que permitirá otorgar el grado de Licenciado en Educación a los egresados de la carrera.

- b) registros en bitácora o diario de campo respecto al contexto de las sesiones de PLCL, a situaciones específicas y a secuenciación de hechos y episodios ocurridos.
- c) entrevistas individuales a profesoras que dictaron el curso Seminario de Grado PLCL en sede Viña del Mar y Santiago el año 2006.
- d) grupo focal a los estudiantes de Seminario de Grado, de PLCL.

### La observación

La observación permite explorar la metodología que diseña el docente; y describir y comprender el *proceso* de adquisición de la identidad del profesor reflexivo. A través de la observación del entorno, el ambiente social y humano y las actividades individuales y colectivas, la investigadora tendrá una participación moderada y activa, según sea la unidad de análisis. Para Bisquerra (2004), la observación persistente, aquella que se realiza en inmersión, se constituye como un criterio para asegurar la credibilidad. Nuestra observación es propia de la etnografía, porque observamos y establecemos una relación entre lo observado en las sesiones y las entrevistas que realizamos.

Según la clasificación de Flick (2007), la observación fue al descubierto, participante<sup>20</sup>, sistemática, natural y de otros. Si bien, estas características son generales, permiten comprender también la posición del investigador como observador, y en este caso que es parte de lo observado. En el proceso de observación, podemos encontrarnos con la *paradoja del observador* (Labov, 1983), que tiene, por un lado, la premisa de que con la investigación se pretende detectar cómo se comunica alguien cuando no está siendo observado cuando, por otro lado, la única forma de obtener la información es a través de la observación. Si bien consideramos que es difícil de medir o evaluar que no ha habido mayor influencia del observador en las unidades de análisis, se puede señalar que en las sesiones la distancia del investigador del “objeto investigado” fue importante y se dio también porque la investigadora ya no era profesora de ninguna asignatura del curso ni lo sería en el futuro, pese a que es sabido que resulta difícil eliminar las relaciones de poder (Recalde & Vázquez, 2009). La participación del investigador implica una participación en profundidad desde roles

---

<sup>20</sup> La participación se comprende como una estrategia que permite acceso a todos los datos naturales. En este caso, al ser autoridad académica dentro de la Institución, tenía naturalmente acceso a la documentación de los y las estudiantes, su material bibliográfico y sus tesis finales.

diferentes (Flick, 2007), como descriptor de una realidad, como identificador de unos fenómenos, sin la necesidad de realizar intervenciones para no afectar a los datos naturales.

### **El diario de campo**

El diario de campo permite registrar descripciones del ambiente y contexto, mapas de las aulas, listados de artefactos y objetos, además de aspectos propios de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2014). Utilizamos algunos diarios de campo que fueron útiles para registrar situaciones que no aparecían en la observación de las sesiones, tales como preguntas e informaciones fundamentales en los recreos, como la salida de Camila, pero también reflexiones propias sobre el proceso investigativo y sobre el propio desarrollo de habilidades investigativas de cada uno de los estudiantes, vistos como casos. También registramos información observada en las actividades que formaron parte del trabajo de Nixa y Elexia.

### **La entrevista**

Las posibilidades que brinda una entrevista son amplias, por ello como técnica de recogida de información es valorada en la investigación cualitativa, especialmente si requerimos conocer algún aspecto propio de las percepciones y representaciones en torno a la práctica pedagógica del profesor. Para Elliot (1993), la entrevista permite “descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista”.

La entrevista estructurada consiste en una serie de preguntas que se realiza a todos los participantes del mismo modo (Fontana y Frey, 2015), mientras que la entrevista no estructurada tiene un diseño que permite que los entrevistados cuenten con mayor libertad para expresar sus opiniones (Flick 2004). Para esta investigación, se ha organizado una entrevista semiestructurada y temáticamente, exploratoria, con algunos momentos de entrevista narrativa (Kvale, 2008). Esto implicó un diseño de un guión flexible que permitió abordar temáticas principales y adyacentes – siempre complementarias – para obtener información respecto a la formación de los profesores en investigación, al proceso de seminario de grado y a algunas decisiones particulares tomadas en el aula. Que tenga característica de narrativa no significa que su estructura no tenga una organización, sino más bien que demanda al entrevistador un cierto grado de sensibilidad frente a “los puntos de vista de los entrevistados” más que centrarse en los temas (Flick, 2004, p.124).

Se realizaron entrevistas a las profesoras de Seminario de Grado de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura de Viña del Mar y Santiago, en lugares escogidos por las entrevistadas, para que se sintieran cómodas para aportar con la investigación. Contábamos con un listado de temáticas, sin embargo, también quisimos corroborar nuestras hipótesis, atender a lo observado en las sesiones, conocer sus experiencias y trayectorias. Estas entrevistas permitieron conocer las representaciones de las profesoras en torno a tres ámbitos: la formación del profesor de Lengua y Literatura en el área investigativa, el trabajo suscrito al seminario como metodología y algunas decisiones tomadas dentro de las sesiones. Se transcribieron las entrevistas de ambas profesoras. Abordamos los datos, mediante el análisis semántico y pragmático en cuanto a la posición del hablante respecto de lo que dice y, por último, analizamos sus opiniones y juicios.

### **El grupo focal**

Utilizamos el grupo focal con los estudiantes, en que realizamos preguntas abiertas basadas en un listado de temáticas generales. El objetivo es propiciar las interacciones para revelar las representaciones de los participantes en torno a los contenidos y la metodología del curso Seminario de Grado, una vez este finalizó. Nos pareció importante realizarlo dado el potencial que tienen los grupos focales para conocer las representaciones de las unidades de análisis por la naturaleza social que tienen y la cercanía que tenía el grupo curso entre sus integrantes. Para Hernández Sampieri et al. (2014), la utilidad del grupo focal o de profundidad es analizar las interacciones y el modo en que se construyen significados, por ende, la unidad de análisis es el grupo (p. 409) y el objetivo es generar interacción y analizarla (Barbour, 2013, p14.), sin embargo, esto se realiza a partir de una guía temática que considera acceder a marcos culturales compartidos (Barbour, 2013, p.144)

A continuación, y a modo de resumen, se presenta una tabla de relaciones entre los objetivos, las tareas realizadas y las herramientas de recogida de datos.

**Tabla 6**

*Objetivos, tareas/ acciones y herramientas de recogida de datos*

Objetivos de la investigación	Tareas/ acciones	Técnicas o herramientas de recogida de datos
<b>Analizar las concepciones y representaciones del docente respecto al desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente.</b>	Realizar dos entrevistas semiestructuradas a las profesoras de Seminario de Grado de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura, sede Viña del Mar y Santiago.	Entrevistas semiestructuradas
<b>Describir las estrategias que el docente utiliza para el despliegue de las habilidades investigativas de sus estudiantes.</b>	Observar y registrar 13 sesiones de dos horas del curso Seminario de Grado, Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura.	Observación y diario de campo.
<b>Identificar los tipos de interacción que se dan en el contexto de la adquisición de las habilidades investigativas en la clase de Seminario de Grado.</b>	Observar y registrar 13 clases de dos horas del curso Seminario de Grado, Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura.	Observación y diario de campo.
<b>Contrastar las percepciones de los estudiantes respecto a su adquisición de habilidades investigativas.</b>	Observar y registrar 13 clases de dos horas del curso Seminario de Grado, Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura.  Planificar y realizar discusión en grupo focal.	Observación.  Grupo focal con estudiantes.

**Fuente:** Elaboración propia.

### ***3.4 La sistematización y la transcripción de los datos***

La transcripción de datos se realizó mediante el software Microsoft Word y la codificación y el análisis se realizaron con el apoyo de software nVivo y ATLAS.ti.

Los diarios de campo se transcribieron en Word en la misma semana en que fue la sesión, para luego de ella realizar un proceso de análisis de la misma y, en las primeras sesiones, se realizó transcripción inmediata para realizar codificación abierta.

A pesar de que se consideró en un primer momento, contar con dos ayudantes para las labores de transcripción, luego esto fue descartado para verdaderamente contar con un estudio de etnografía, donde el investigador también asume la transcripción, y se familiariza con el texto oral y luego escrito.

En este sentido, es importante precisar que, aun sabiendo la existencia de distintos programas que facilitan la transcripción de datos, utilizamos la grabadora y el software Microsoft Word. Para las entrevistas grupales, individuales y diarios de campo, fue útil trabajar de la misma forma, pese a lo lento de la tarea.

Consideramos importante mencionar que una vez hechas todas las transcripciones de las sesiones y las entrevistas y con el objetivo de ofrecer al lector un trabajo menos complejo, tratamos y ajustamos los textos con un grado de edición bajo, sin reorganizar ni añadir información, de acuerdo a lo sugerido por Farías y Montero (2005).

**Tabla 7**

*Modificaciones al discurso según el grado de edición*

Modificaciones			
Grado de edición	Se eliminan	Se reorganiza	Se añaden
<b>Alto</b>	Muletillas, repeticiones y pausas accidentales. Intervenciones de los entrevistadores. Pasajes de escasa relevancia	Según criterios cronológicos, temáticos o teóricos	Conectores discursivos, subtítulos, ¿Cierre de frases inconclusas?
<b>Medio</b>	Muletillas, repeticiones y pausas accidentales. Intervenciones de los entrevistadores. Pasajes de escasa relevancia	Según criterios cronológicos, temáticos o teóricos	X
<b>Bajo</b>	Muletillas, repeticiones y pausas accidentales	X	X

**Fuente:** Farías y Montero (2005).

Finalmente, la transcripción se realizó considerando la propuesta de Payrató (1995) con algunas adaptaciones, respecto a aspectos no verbales, según como se indica en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Formato de transcripción*

Formato de transcripción	
[ ]	encabalgamiento
	pausa breve
	pausa larga (superior a 3 segundos)
<u>Subrayado</u>	énfasis
- texto -	intensidad baja
+ +	intensidad alta
texto -	corte abrupto
/	fin ascendente
\	Fin descendente
{(P) texto}	piano, baja intensidad
{{(AC) texto}}	tiempo rápido, acelerado
P:	Profesor, profesora

**Fuente:** basado en Payrató (1995).

Respecto al tratamiento de los datos, las tareas realizadas en esta etapa se centraron en la organización, análisis y sistematización de la información. Se realizaron pruebas piloto de codificación en nVivo dentro del curso “Análisis de información cualitativa para la investigación con apoyo de nVivo” realizado en octubre de 2016, para avanzar con la codificación de los datos de manera emergente, específicamente en la categoría de estrategias de la profesora. La organización de los datos consistió en carpetas de 1. Recolección, 2. Sistematización, 3. Análisis y 4. Procesamiento de resultados.

Si bien, la realización de las pruebas fue realizada por nVivo, el análisis, la codificación y la sistematización de otros datos – especialmente los datos emanados de la observación - fueron realizados mediante nVivo y el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti. La preparación de los datos para el análisis o transcripción fue realizada por la investigadora, como se expuso previamente. Aunque esta medida hizo que el proceso fuera más lento, se

tomó esta decisión principalmente como medida de mayor conocimiento y manejo de los datos de manera más cercana, puesto que durante las sesiones se realizaban anotaciones en diario de campo.

### ***3.5 La teoría fundamentada y el método de análisis de la información***

En total se recogieron datos con cuatro tipos de técnicas: notas de campo, registro de observación de las sesiones, audios y transcripciones de las entrevistas, y otros documentos, como material didáctico, libros e imágenes. De acuerdo a Kornblit (2007), la teoría fundamentada supone que es necesaria la teoría para conocer a profundidad un fenómeno social, por ende “el investigador no puede limitarse a codificar y analizar los datos con información significativa que extrae mediante entrevistas: debe estar constantemente rediseñando y reintegrando sus nociones teóricas al tiempo que revisa su material.” (p.49). Bajo esta premisa, realizamos la primera codificación abierta, entendida como la acción de “comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea.” (Soneira, 2006). Esta lectura, relectura, identificación de temas y etiquetado nos llevó a nuestros primeros análisis que, apoyados de nuestro diario de campos, permitieron levantar unas categorías asociadas a nuestros objetivos. La teoría fundamentada (TF) señala justamente que este procedimiento al ser realizado por el investigador (que funciona como filtro), está influenciado por la experiencia, las lecturas y la “formación teórica” (Soneira, 2006) del investigador. Pese a que analizamos a partir de objetivos, a continuación, presentamos el método de análisis, según la naturaleza de cada dato.

#### **3.5.1 La observación de sesiones**

Los procesos de interacción, las estrategias del docente y sus concepciones pueden ser de distinta índole, sin embargo, tanto las interacciones como las estrategias pueden ser observados en las sesiones.

1. **Las interacciones** nos interesan como instancia que permite y fomenta el desarrollo de las habilidades de la competencia investigativa en la Formación inicial docente (FID), y como



evidencia de cómo los procesos interactivos se pueden vincular con el mayor avance en la adquisición de tales habilidades de investigación.

Para la sistematización de las interacciones, codificamos diez de las trece sesiones transcritas, debido a que las categorías ya habían sido saturadas en la sesión 13, que fue la última que utilizamos. Eliminamos la sesión 3 porque tuvo un funcionamiento muy irregular y distinto a las demás sesiones en que la acción fue mayormente dirigida por el profesor y la clase siguió una metodología expositiva, pues se trató de escritura académica y ejercitación de la misma. Por cada sesión, presentamos las estrategias y sus relaciones con las temáticas que codificamos de forma que fueron las más recurrentes.

Para codificar las interacciones, consideramos la propuesta de Cazdem (1991), que diferencia la conversación con el profesor y la conversación entre estudiantes, por ende, las clasificamos de acuerdo a quien las inicia, esto es profesor o estudiante. En el caso del Seminario de Grado, ambos tipos de conversación se diferencian, pese a que no hay trabajo en grupos, por ende, la profesora está siempre presente, puesto que la instrucción es tradicional en grandes grupos, con la salvedad de que la metodología permite una organización de la sala en mesa redonda sin la profesora ubicada físicamente en algún lugar particular.

Utilizamos la propuesta de códigos provenientes de Warwick et al. (2016) y ajustamos a nuestro objetivo y contexto. Con ello, contamos con códigos para las interacciones – o movimientos dialógicos –, que en la mayoría de los casos se clasifican según quien comienza la interacción y a quién se dirige.

La organización de códigos de acuerdo a su complejidad es la siguiente:

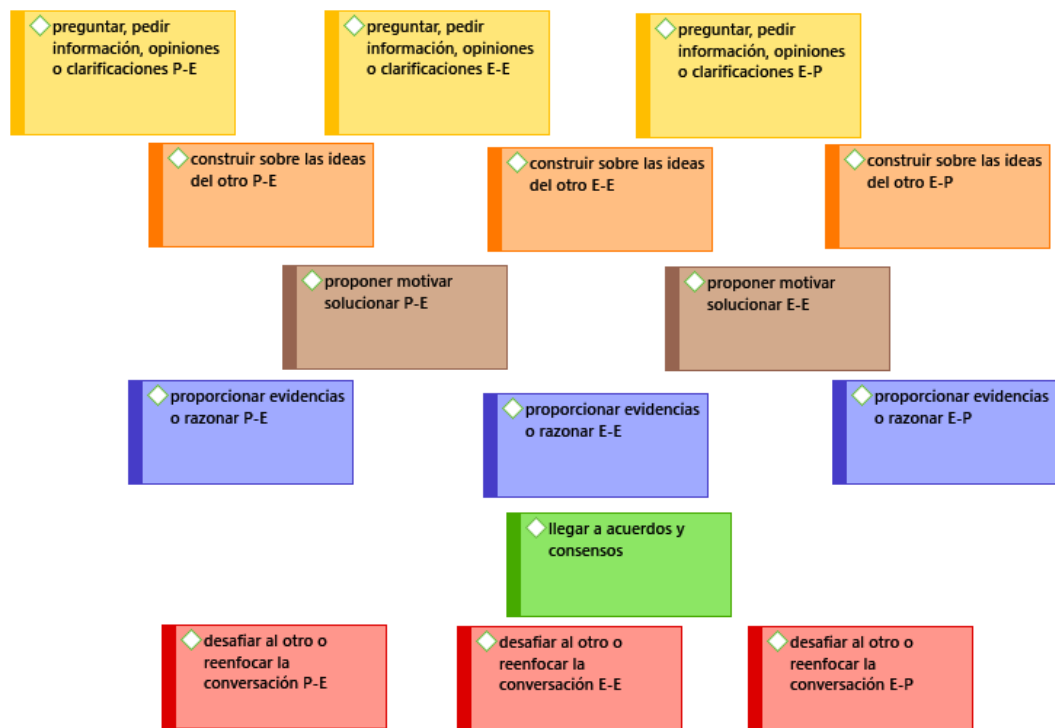
1. preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones
2. construir sobre las ideas del otro
3. llegar a acuerdos y consensos
4. proponer, motivar, solucionar<sup>21</sup>
5. proporcionar evidencias o razonar
6. desafiar al otro o reenfocar la conversación

---

<sup>21</sup> Si bien este código no aparece en la propuesta original de Warwick et al. (2016), es muy recurrente, ya sea por parte de los estudiantes como de la profesora, por ello lo incluimos.

## Ilustración 7

Mapa de códigos para la categoría interacciones



Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti.

Para el análisis, tanto piloto como final, contrastamos los códigos con la teoría y consideramos a Kerbrat-Orecchioni (1998), quien señala que la conversación consta de unidades monologales, a través de la intervención y los actos de habla, y unidades dialogales, mediante la interacción, la secuencia temática y el intercambio verbal. A partir de ello, observamos estas dimensiones:

Tabla 9

Dimensiones de análisis para las interacciones

Participantes involucrados	¿Quién se dirige a quién?
Organización	¿Cómo se abre o se cierra el intercambio?
Temática	¿Qué inicia o cierra la secuencia?

### Interacción (movimientos dialógicos)

¿Cuál es el objetivo de la interacción?

**Fuente:** Elaboración propia, basado en Kerbrat-Orecchioni (1998) y Warwick et al. (2016).

2. **Las estrategias** fueron analizadas realizando codificación emergente con nVivo a partir de las observaciones y la teoría, esto es levantar las categorías a partir de la lectura y análisis de los datos y no antes. Presentamos algunos segmentos que sirven de ejemplo para ilustrar las estrategias más utilizadas por la docente en cada sesión. Los segmentos son una unidad de análisis que se escoge según su coherencia con los objetivos que nos hemos planteado. Por ejemplo, si tratan de una estrategia, finaliza cuando el tema se acaba, además de sus eventuales consecuencias y respuestas.

Por último, al final de cada sesión, hemos propuesto un cuadro de síntesis del análisis de las interacciones y estrategias, sus participantes y el tema o la categoría a la que pertenecen. Luego de ello, hemos puesto un resumen que conecta el análisis de la sesión con los objetivos de la investigación a nivel macro o general, aunque cuando fue necesario, pusimos también otras temáticas emergentes un poco alejadas de los objetivos específicos. En el apartado de análisis y en el de resultados se exponen los códigos referidos a las estrategias.

3. **Las habilidades investigativas** las analizamos de acuerdo a cómo emerjan, pero agrupadas de acuerdo a la revisión bibliográfica (Pirela y Prieto, 2006; Kri, et al., 2016; Buendía-Arias et al., 2018). Esto significa que realizamos codificación emergente en las sesiones y luego estas etiquetas, nodos o códigos fueron agrupados de acuerdo a si se trataba de habilidades actitudinales, cognitivas, comunicativas, interpersonales, observacionales y reflexivas, habilidades para preguntar, procedimentales y analíticas, y habilidades propositivas.

### 3.5.2 Las entrevistas

Las entrevistas fueron útiles para analizar las concepciones de las docentes y para este análisis tomamos en consideración las propuestas de Kvale (2008), quien expone seis pasos de análisis:

- a) La descripción del mundo y de su vida realizada por los entrevistados. Esto ocurre de manera más o menos espontánea en función del manejo del entrevistador.

- b) La posibilidad de que los entrevistados vayan descubriendo, durante la entrevista, relaciones o significados nuevos a partir de la descripción espontánea, sin que intervenga aún la interpretación del entrevistador.
- c) El entrevistador sintetiza e interpreta, durante la entrevista, lo que el entrevistador comunica, por ende, solicita mayor información, frente a lo cual el entrevistado puede reaccionar.
- d) El entrevistador analiza la entrevista solo o con otros investigadores, a partir de la transcripción. En este paso, se interpretan y se saca el sentido de la comprensión de los sujetos respecto a los temas que hemos propuesto y que han emergido.
- e) La realización de una nueva entrevista, que sirve al entrevistador como autocorrección; al entrevistado, para comentar las impresiones y proporcionar más detalles.
- f) La acción de los sujetos derivada de las nuevas perspectivas que le brindó la entrevista.

Luego de la transcripción, segmentamos el texto en las secuencias que analizamos por su relación con la temática de la investigación y con el cumplimiento de los objetivos de la misma. Cada secuencia termina y permite el comienzo de otra porque prioriza un tema distinto a la anterior.

Posterior a la división de la entrevista en secuencias, comenzamos con la codificación del significado y su condensación (análisis centrado en el contenido de acuerdo a Kvale, 2008), analizando qué y cómo dice la información el/la entrevistado/a. Al final de cada entrevista, se presenta un análisis en que se levantan los temas vinculados a nuestros objetivos.

Siguiendo a Soneira (2006), se trabajó con categorías emergentes que fueron contrastadas con la teoría y contrastamos entrevistas entre sí en un proceso denominado comparación constante.

Finalmente, organizamos y presentamos la información siguiendo el modelo de Palou (2008), en el que se presenta la secuencia en dos columnas: una para el texto y otra para el análisis, se realiza un análisis discursivo focalizado de la secuencia – en nuestro caso breve – y al final de cada profesor/a se realiza una síntesis. Nos parece conveniente este modelo de organización de la información para presentar las entrevistas y sus análisis.

### 3.5.3 El grupo focal

El grupo focal es interpretado desde el análisis del discurso. Para ello, hemos utilizado las ideas de diversos autores recopiladas por Calsamiglia y Tusón (2002) y Tusón (1997), además de algunos conceptos de la pragmática (Escandell, 1993). Fue necesario en el análisis detectar parte de los elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos que nos permitieron interpretar y comprender el sentir y las concepciones de los estudiantes respecto a la formación de habilidades investigativas. Además, observamos cómo se construye un discurso de manera colectiva, a partir de las interacciones entre los participantes, incorporando los temas emergentes que fueron introducidos los participantes (Barbour, 2013, p.155).

Al respecto, es interesante considerar cuál es la intención detrás de la tarea de realizar un grupo focal y, por ende, cómo se realiza su análisis. Morgan (2012) sugiere poner atención no solo en cómo se produce una conversación “ordenada” basada en un tema sino en cómo los participantes vinculan lo que quieren decir con lo recién dicho, a partir del uso compartido del lenguaje y de la comparación.

(sharing and comparing) In particular, they each make it possible for participants to expand on the content of the ongoing conversation. If this conversation were a continuous piece of speech, sharing and comparing would serve as the “conjunctions” that mark the connection between different segments of the overall content. Like conjunctions as parts of speech, sharing and comparing connect the substantive content of the conversation in focus groups, rather than simply linking the end of one speaker’s turn to the beginning of the next. From the participants’ point of view, beginning a statement with a form of sharing or comparing signals the relationship between what they are about to say and the content of the previous remark. Thus, a statement that indicates sharing joins similar elements within the topic as a whole, and a statement that indicates comparing points to different aspects of the topic.<sup>22</sup> (Morgan, 2012, p.165)

---

<sup>22</sup> (compartir y comparar) En particular, cada uno hace posible que los participantes amplíen el contenido de la conversación en curso. Si esta conversación fuera un discurso continuo, compartir y comparar servirían como "conjunciones" que marcan la conexión entre diferentes segmentos del contenido general. Al igual que las conjunciones como partes del discurso, compartir y comparar conectan el contenido sustantivo de la conversación en grupos focales, en lugar de simplemente vincular el final del turno de un orador con el comienzo del siguiente. Desde el punto de vista de los participantes, comenzar una declaración con una forma

En síntesis, no se trata solamente de detectar elementos gramaticales como preposiciones o conectores, sino interpretar de su uso la relación que establece el emisor entre lo dicho y lo nuevo, como, por ejemplo, los acuerdos y los desacuerdos, considerando las acciones compartir y comparar. Para Morgan (2012, p. 167), generalmente no siempre acuerdo y desacuerdo son opuestos y excluyentes, sino que se dan expresiones a través de conjunciones que denomina híbridas que comienzan en “sí, pero” para reconocer la importancia de lo recientemente dicho, o como forma de atenuar las diferencias entre los participantes.

El análisis del grupo focal lo realizamos con nVivo 12 Pro para conocer la frecuencia de palabras y la participación de cada una de las unidades de análisis.

#### **4. COMUNIDAD ESTUDIADA Y CORPUS DE DATOS**

En la inmersión inicial en el contexto de investigación, se seleccionó la comunidad de manera natural, principalmente por pertinencia y cercanía con esta realidad estudiada. En este tipo de estudios etnográficos, prima el estudio de pertinencia de los participantes escogidos, sus relatos y el contexto en el que se sitúan. Al respecto, señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001) que “El tema de la representatividad aquí es preciso inscribirlo dentro de otra lógica (plausibilidad y credibilidad): el grado de comprensión plausible que proporciona el relato, dentro de un grupo social o profesional, de lo que queremos conocer” (p.131). Cualquier problema de validez o representatividad es subsanado con la triangulación, la saturación de los datos, complementando entrevistas en profundidad o relatos y/o utilizando la metodología de “bola de nieve” (Bolívar et al., 2001). Respecto a la triangulación, entendida como “the use of multiple methods in the study of the same object” (Denzin, 2009, p. 301) de acuerdo al autor, esta puede ser de datos o información, dada por múltiples investigadores, teórica o metodológica. En esta investigación, principalmente se triangulan los datos e información proveniente de distintas fuentes, personas, tiempos y lugares, se triangulan métodos de recogida de información a través de técnicas variadas y se realiza el análisis de la misma utilizando diferentes análisis de contenido (Bolívar et al., 2001).

---

de compartir o comparar señala la relación entre lo que están a punto de decir y el contenido de la observación anterior. Por lo tanto, una declaración que indica compartir comparte elementos similares dentro del tema como un todo, y una declaración que indica puntos de comparación con diferentes aspectos del tema.

A continuación, describimos la comunidad estudiada y las unidades de análisis que conforman dicha comunidad: la universidad, el curso, y las profesoras informantes: Marcela y Patricia.

#### ***4.1 La universidad***

El estudio se realizó en Chile, en una universidad privada sin fines de lucro, donde la matrícula de la Facultad de Educación al año 2019 es de 3329 estudiantes en sus tres sedes. A la fecha, la Facultad tiene cinco carreras con admisión abierta: Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Educación Física y Pedagogía en Inglés. Las carreras de pedagogía que participaron en este estudio tuvieron planes de cierre, debido a la baja matrícula que presentaron no solo a nivel institucional, sino también a nivel nacional en el período comprendido del año 2012 hasta el año 2017. La información que presenta la Comisión Nacional de Educación (CNED) a través de las bases de datos Índices, reveló que si bien, desde el año 2011 al año 2017 se observó una baja en la matrícula total en pedagogías del país, que pasó de 104.658 a 76.890, respectivamente, el año 2018 se vuelve a observar un crecimiento (77.253 estudiantes). Según el mismo estudio, las primeras cinco carreras que concentran a la mitad de los estudiantes son: Educación Diferencial, Educación Parvularia, Educación Física, Educación Básica y Pedagogía en inglés, por ende, la Universidad en la que se realiza la investigación tiene un comportamiento similar al del resto del país.

En la Institución en que realizamos la investigación, la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura forma profesores de Enseñanza Media en nueve semestres, esto es, en cuatro años y medio. Presentamos a continuación la propuesta curricular de la carrera Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura, que observamos en este estudio.

## Ilustración 8

Malla curricular Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura

1 sem	2 sem	3 sem	4 sem	5 sem	6 sem	7 sem	8 sem	9 sem
Fundamentos Socioculturales de la Educación	Teoría de la Educación	Teoría y Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Didáctica General	Psicología del Aprendizaje	NEE y Adaptación Curricular	Gestión Educativa de Aula	
Taller de Comunicación Oral y Escrita	Matemática Aplicada a la Educación		Electivo I			Política Educacional Chilena	Informática Educativa	
Metacognición y Formación Universitaria	Psicología del Desarrollo			Teoría Literaria I		Investigación Educativa	Seminario de Especialidad	Seminario de Grado
Historia de la Lengua Española	Linguística General	Gramática Sincrónica I	Gramática Sincrónica II	Semántica	Pragmática	Linguística del Texto	Análisis del Discurso	
Introducción a la Literatura Universal	Literatura Española de la Edad Media y el Renacimiento	Literatura Española Moderna	Literatura Española Contemporánea	Literatura Latinoamericana I	Literatura Latinoamericana II	Literatura Chilena I	Literatura Chilena II	
Oralidad		Producción de Textos	Medios de Comunicación y su Didáctica	Manifestaciones Culturales del Siglo XX	Didáctica de la Comprensión Lectora y la Producción Escrita	Didáctica de la Literatura	Taller de Actualización Curricular Disciplinaria	Taller de Actualización Curricular Pedagógica
	Laureate English Program Level 1	Laureate English Program Level 2	Práctica I (Inicial)		Práctica II (Intermedia)	Teoría Literaria II	Estadística Literaria	Práctica Profesional

Fuente: Página web de Universidad de las Américas.

#### 4.2 El curso Seminario de Grado

De acuerdo con el programa de asignatura, el curso Seminario de Grado se ubica en el noveno semestre y cuenta con diez créditos, equivalentes al Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), utilizados para medir la carga de trabajo académico, presencial y no presencial, requerida para lograr los resultados de aprendizajes propuestos por cada programa de asignatura. En la Universidad que estudiamos, el máximo de créditos que se puede cursar por semestre es 30. Como cada crédito equivale a 27 horas y la asignatura cuenta con 10 créditos, el Seminario de Grado tiene 3 horas cronológicas semanales presenciales, 3 horas de taller en que se revisan otras temáticas referidas a actualización curricular y 9 horas de trabajo personal no presencial, lo que en total equivale a 15 horas semanales de trabajo. Junto con el curso Práctica Profesional de 15 créditos – que se cursa el mismo semestre-, la asignatura Seminario de Grado es la que tiene más créditos en toda la malla curricular.

Según lo que indica el programa del curso (Universidad de las Américas, 2015), los Resultados de Aprendizaje son:

- Adquirir herramientas teóricas y metodológicas para el desarrollo del seminario de grado en la modalidad de investigación aplicada.
- Analizar los rasgos caracterizadores de la modalidad de investigación aplicada del seminario de grado.



- Aplicar las sugerencias metodológicas dadas para el desarrollo del seminario de grado.
- Identificar metacognitivamente estrategias y habilidades comunicativas útiles para el desarrollo del seminario de grado.
- Respetar y cumplir las normas para la presentación del seminario de grado.
- Diseñar una investigación aplicando las estrategias y habilidades comunicativas más adecuadas para desarrollar el seminario de grado.
- Modelar prácticas de enseñanza-aprendizaje que favorezcan en los estudiantes la resolución de sus propias dificultades y las de sus futuros alumnos al enfrentarse a investigaciones acordes con su nivel de estudio.
- Destacar la importancia de la investigación aplicada como instancia formadora transversal para su quehacer profesional y el proceso formativo de sus estudiantes.
- Demostrar una actitud responsable hacia las exigencias propias de la asignatura.

En suma, los estudiantes tienen como meta realizar una investigación aplicada al aula, que requiere de un trabajo autónomo, de una práctica responsable y de acuerdo al programa, con un gran predominio de un componente actitudinal.

Si bien es el profesor de la asignatura quien puede tomar decisiones respecto a la organización de los grupos, los estudiantes se organizan libremente de manera individual, en parejas o en grupos de tres como máximo, para realizar la investigación aplicada, de acuerdo a lo que señala el programa (Universidad de las Américas, 2015). Los trabajos de Seminario de Grado parten de un tema de interés de los investigadores o de una problemática detectada en el aula, que les permita integrar los distintos saberes del ámbito de la formación general, profesional, disciplinaria y práctica, siguiendo su organización en el plan de estudios. Sin embargo, cuando ocurre que detectan un problema en el aula, este problema ocurre en un contexto distinto (Seminario de Especialidad, octavo semestre) al que tienen en el semestre en que pueden resolverlo (Seminario de Grado, noveno semestre).

Además de revisar el programa, que incorpora un Manual de Orientaciones, en que se explicitan algunas temáticas que apoyan el desarrollo de la investigación cualitativa, tuvimos acceso a la bibliografía del curso, los textos de apoyo o de bibliografía complementaria, así como datos generales de la comunidad estudiada.

### ***4.3 Profesores informantes o colaboradores***

Respecto a la capacidad operativa de recolección y análisis, al comienzo escogimos dos docentes de Seminario de Grado de la misma institución por su cercanía al área de investigación, debido a que la investigación es individualista con muestra por conveniencia no probabilística. Luego, cuando decidimos no observar ni analizar el Seminario de Grado de la carrera Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, consideramos realizar las dos entrevistas de las docentes de lengua y literatura dedicadas a la formación de profesores. En el caso de la profesora de Viña del Mar, tanto la observación de aula como la entrevista fue utilizada para nuestra investigación. En el caso de la profesora de Santiago, no pudimos utilizar la observación de aula, puesto que el curso estaba compuesto de tres estudiantes y no se daba la metodología de seminario sino de tutorías, por ende, tampoco las interacciones eran variadas, como lo requeríamos.

Las dos profesoras tienen 44 y 50 años y su experiencia oscila entre los 15 a 27 años de experiencia como profesora en distintos niveles: básica, media, superior. Ambas profesoras son egresadas de universidades tradicionales (ambas provienen de universidades católicas), por lo tanto, podemos señalar que podrían presentar una formación inicial similar.

Las profesoras participaron en entrevistas, entre marzo de 2016 y marzo de 2018 de manera voluntaria. Debido a que ambas profesoras tienen el mismo nombre, utilizamos nombres ficticios para diferenciarlas.

Entre esas características compartidas entre lo declarado por ambas profesoras, podemos encontrar:

- a) Un proceso sistemático de reflexión, basado en la metacognición<sup>23</sup>.
- b) Un interés de mejora continua, manifestado en estudios formales certificados y no formales y sistemáticos.
- c) Inquietud por realizar trabajo colaborativo, a pesar de que el tiempo y las condiciones contractuales no siempre lo permitan.

---

<sup>23</sup> Entendemos la metacognición como el proceso de reflexión acerca del proceso de aprendizaje.

- d) Una doble función: ser docente e investigador<sup>24</sup>.

#### **4.3.1 Profesora Marcela**

La primera docente tiene 44 años al momento de realizar el Seminario de Grado al grupo de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura (PLCL), es profesora de Lengua Castellana, Magíster en Lingüística y Doctora en Literatura, todos los grados obtenidos en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La profesora Marcela ha hecho clases en varios cursos de la línea de lingüística, por ende, con los estudiantes se conocen hace un par de años. Es primera vez que se dicta este curso en esta sede, por tanto, el grupo de Marcela es la primera cohorte que egresa con este título en Viña del Mar. Marcela tiene más de veinte años de experiencia en aula escolar en diversos contextos y también se ha desempeñado en investigación, específicamente en el área de lingüística.

#### **4.3.2 Profesora Patricia**

La segunda docente tiene 50 años al momento de la entrevista, es profesora de Castellano, Magíster en Lingüística y Doctora en Filología Hispánica, específicamente en la línea de Lingüística. La profesora Patricia ha hecho cursos de la línea de lingüística en PLCL, pero además tiene experiencia en otros cursos similares a Seminario de Grado en otras instituciones de Educación Superior en Santiago.

Patricia tiene una breve experiencia en un establecimiento particular, en el que trabajó por siete años y, donde ella misma reconoce, el trabajo era muy sencillo, debido a la realidad socioeconómica de los estudiantes. El año 2004 comenzó a trabajar en universidades, como la Pontificia Universidad Católica, la Universidad de Chile y la Universidad Diego Portales.

---

<sup>24</sup> El informe de la UNESCO (2009) también se refiere al agobio laboral de los docentes universitarios, pues debido a la masificación han tenido que cumplir variados roles, en algunos casos más de los que la jornada laboral permite. Respecto al profesor de Enseñanza Media, el informe OECD (2019b) indica que Chile es el segundo país de la OECD en que los profesores de secundaria tienen mayor cantidad de horas de clases y que muchas de las acciones que no son horas lectivas, por ejemplo, participar de actividades extracurriculares o tener funciones administrativas, son voluntarias y en casos, se compensan con tiempo o una compensación específica.

Además, trabajó en Editorial Santillana, a cargo de los textos de Lenguaje y Comunicación. Lleva más de 5 años dedicada a la investigación cuantitativa en educación superior.

#### ***4.4 Los estudiantes***

Se ha seleccionado a un grupo pequeño compuesto de diez estudiantes de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura (PLCL) que cursan Seminario de Grado, de entre 23 y 42 años. Los estudiantes son 8 mujeres y 2 hombres y llevan juntos ocho semestres y se encuentran en el último de su carrera, por lo tanto, cuentan con una finalidad común que es egresar y titularse.

El grupo de estudiantes fue convocado el día 9 de marzo de 2016 a una reunión en la cual se proporcionó el consentimiento informado, compuesto de información general respecto a las características de la investigación y su finalidad, a la que todos accedieron a participar.

En general, los casos fueron accesibles, debido a que corresponden a estudiantes del curso Seminario de Grado dictado en la Facultad de Educación, donde me desempeñé en cargos distintos desde el año 2012, específicamente en la ciudad de Viña del Mar (región de Valparaíso) al momento de la recogida de datos y actualmente, en Santiago de Chile. El tiempo que lleva recolectar la información en la observación de este grupo está dado por la misma institución, puesto que la duración del curso Seminario de Grado es de 18 semanas de marzo a julio, en particular del año 2016. Luego de ello, los estudiantes egresan y se titulan como Profesores de Lengua Castellana y Literatura.

En la tabla 9, se muestran mayores antecedentes de edad, año de ingreso y ciudad de origen de los estudiantes.

**Tabla 10**

*Información de la comunidad*

Nombre	Tema de investigación	Edad durante el Seminario de Grado	Año de ingreso a la carrera	Ciudad de origen
<b>Marcela</b>	Estrategias de e-a en aula hospitalaria	23 años	2012	Quilpué

<b>Luisa</b>	Mecanismos de coherencia y cohesión en textos informativos	23 años	2011	Quintero
<b>Rosmery</b>	Mecanismos de coherencia y cohesión en textos informativos	23 años	2011	Viña del Mar
<b>Camila</b>	Mecanismos de coherencia y cohesión en textos narrativos	23 años	2012	Viña del Mar
<b>Nixa</b>	Recuperación de la memoria en un centro de madres	25 años	2012	Viña del Mar
<b>Estrella</b>	Estrategias de e-a en aula hospitalaria	25 años	2011	Quilpué
<b>Pablo</b>	Escritura de textos instructivos en un liceo industrial de Quillota	25 años	2011	Quillota
<b>Franco</b>	Tradición oral de Quintero en Enseñanza Media	25 años	2012	Petorca
<b>Elexia</b>	Recuperación de la memoria en un centro de madres	33 años	2012	Cañete
<b>Paola</b>	Estrategias de e-a en aula hospitalaria	42 años	2012	Quintero

**Fuente:** Elaboración propia.

## CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE DATOS

En el capítulo IV, se presenta el análisis de los datos de forma detallada y las categorías que se desprenden de este análisis. En primer lugar, se presenta el análisis de las observaciones de las sesiones; en segundo lugar, el de las entrevistas; en tercer lugar, el análisis del grupo focal y, por último, la síntesis del análisis de los estudiantes (casos).

El levantamiento de los códigos parte desde el análisis semántico y sintáctico y considera también la situación comunicativa y la posición del hablante respecto de lo que se dice, y es emergente, por ende, se presentan a medida que estas van surgiendo en todas las sesiones.

### 1. SESIONES

El semestre en la Universidad está compuesto por 18 semanas, lo que representa un total de 18 clases al semestre en el Seminario de Grado (SG), comprendidas por sesiones, evaluaciones, salidas a terreno y otros. Cada clase registrada de Seminario de Grado está compuesta por dos sesiones de 60 minutos cada una, esto es 120 minutos por clase.

Todas las sesiones de clases fueron realizadas los días miércoles del semestre impar del año 2016, comprendido de marzo a junio (mientras que el semestre par comprende de agosto a diciembre), con un total de 16 sesiones, de las cuales participé en 13, debido a que posterior a ello ocurrió la saturación de la información. Las clases comenzaban puntuales, a las 15:30 y terminaban algunas a las 17:15, otras a las 17:40, dependiendo de la temática tratada. La duración de las clases analizadas, entonces, era de 100 a 130 minutos. Si bien, en ninguna de las sesiones se explicita el objetivo de la clase, todas tienen, a pesar de la recursividad y espiral que implica el tipo de investigación realizada, unos objetivos más bien definidos, unos contenidos específicos y momentos de exposición de los avances con la retroalimentación correspondiente.

A continuación, se presentan las diez sesiones registradas y analizadas, cada una con su contextualización, todas representativas de la asignatura Seminario de Grado de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura.

### ***1.1 Análisis de la sesión 1***

La sesión se realizó el día 30 de marzo del año 2016 y su duración es de dos horas. Los estudiantes están todos presentes, por lo tanto, en la sala somos 12 personas: 10 estudiantes, la docente y la investigadora.

El objetivo de la sesión, de acuerdo a la planificación y al programa, es adquirir herramientas teóricas y metodológicas para el desarrollo del seminario de grado en la modalidad de investigación aplicada. Esta información está tomada de los documentos que los estudiantes y la docente tienen, sin embargo, no es un objetivo enunciado ni explícita ni implícitamente dentro de la clase, sino un resultado de aprendizaje que aparece formalmente en el programa del curso y en la planificación de la docente. Los estudiantes deben presentar su propuesta de investigación tanto a la profesora como a los demás compañeros, quienes realizan comentarios respecto al marco teórico y metodológico en una modalidad de mesa redonda, en torno a la cual se sientan todos, lo que le da un carácter de horizontalidad. Nuestro análisis está centrado en las interacciones que se dan a través de las intervenciones que se dan, algunas más estructuradas que otras. La maestra toma el rol de dinamizar de la sesión, pues va gestionando los turnos y realizando comentarios o solicitándolos a los demás estudiantes.

**El espacio.** La organización del espacio físico es fundamental en este trabajo de seminario. La sala es amplia y cuenta con una mesa ovalada alrededor de la cual todos, estudiantes y profesora, se sientan libremente. Algunos llegan vestidos de manera formal pues provienen de sus centros de práctica profesional, sin embargo, el ambiente es distendido.

**La gestión de los turnos.** La profesora funciona como dinamizadora de la clase, da los turnos, si los estudiantes no presentan sus trabajos libremente se los solicita y, además, generalmente decide cuando un tema está finalizado y se debe avanzar al siguiente tema o grupo.

215. P: es que tenemos que definir bien los objetivos | primero hay que definir bien los objetivos y eso tendría que pesar en el tema si no no podemos definir nada más | ya quiero escuchar a: (se dirige al grupo de Camila, Luisa y Rosmery) tienen que arreglar los objetivos si no se nos desordena todo | quiero escuchar a Pablo (Pablo pasa adelante a presentar su trabajo)

cuando los estudiantes están despistados o conversando – generalmente de otros temas –, les llama la atención para que se incorporen al tema de la clase, lo que se ve en estos tres segmentos:

79. P: ¿y después Pablo? ¿ha ido quedando más claro ya el procedimiento y todo lo que tenemos que hacer?

80. Algunos: sí

Solicita intervenciones a los estudiantes mediante preguntas, es decir, los heteroselecciona.

115. P: también | | si hay tesis hechas con respecto a la escuela | claro que nos pueden servir como un estado del arte para saber hasta dónde llegaron | qué fue lo que hicieron ¿alguna sugerencia? ¿Nixa? ¿Elexia?

116. Elexia: no/ [-está bien-]

Llama la atención a las personas que no están atentas, con preguntas, por ejemplo.

164. P: yo creo que conocer la didáctica que se utiliza en los talleres literarios definitivamente | no | no sé ¿qué opina Estrella por ejemplo? atenta

Es pertinente considerar que la maestra debe enseñar a gestionar varios aspectos a los estudiantes. Por un lado, la profesora solicitó a los estudiantes redactar una carta de apoyo de la Universidad para ingresar al campo, misiva que debe ser firmada por la autoridad de la Facultad, profesora Ana María. Esto implica que se utiliza el tiempo en conversar respecto al formato de la carta, los horarios de la profesora, entre otros temas. Por otro lado, en esta sesión la profesora hace hincapié en la gestión del tiempo, puesto que los estudiantes parecen no tener conciencia de la importancia de cumplir con los plazos y que es fundamental seguir una planificación rigurosa.



### 1.1.1 Las interacciones

En general, las interacciones que se dan en esta sesión se enfocan a aclarar dudas de los estudiantes, a ofrecer sugerencias y dar consejos entre pares. La profesora solicita a los grupos que voluntariamente presenten su propuesta de investigación a los pares, lo que tiene buen resultado y evidencia preparación, con excepción de quienes realizan su investigación de manera individual. Es necesario indicar que la sesión tiene un ambiente relajado, algunos toman café mientras realizan anotaciones de lo dicho por la docente. Todos los estudiantes participan en distinto grado ya sea exponiendo y comentando el trabajo de sus compañeros.

#### 1.1.1.1 Preguntar/pedir información, opiniones o clarificaciones

En esta sesión la profesora realiza preguntas acerca del marco teórico y marco metodológico, en muchos casos las preguntas son para abrir la conversación y el espacio para dar aportes y sugerencias a los compañeros respecto de los avances del trabajo de tesis, lo que evidencia que el trabajo en equipo ocurre. También hay momentos en los cuales se muestra que se pregunta por la implementación que se proyecta realizar, debido a que la investigación que realizan los estudiantes es aplicada. Por su parte, los estudiantes también realizan preguntas o piden clarificaciones respecto de diversos temas que van desde la metodología, y en menor grado, los objetivos, por ejemplo, la cantidad que debe tener la investigación, como se aprecia a continuación.

176. Estrella: ¿pero uno podía tener los objetivos generales que quisiera? porque nosotros tenemos uno general y tres específicos

177. P: y varios específicos | sí | casi todos lo tienen así | si yo creo que estos ¿saben qué fue? yo me acuerdo los revisamos | los encontramos malos y había que cambiarlos y después llegó la Navidad y el Año nuevo (ríen) y no: los cambiaron y no los revisaron | | por eso estamos haciendo esto ahora para corroborarlos | | hay que dejar uno

178. Estrella: yo creo que el último

En este segmento, Elexia evidencia su conocimiento de la ética investigativa respecto al uso de fotos con menores de edad y al derecho de autor en las imágenes, frente a lo cual aparece otra temática igual de importante propuesta por Nixa, que es la temporalidad y la duración de los datos. También la profesora modaliza su respuesta mediante el empleo de frases u oraciones como “lo ideal sería”, “yo creo que es conversable” o “yo preferiría que lo

conversaran”, que se presentan más como sugerencias, que como una manifestación de obligación respecto a lo dicho.

Mientras conversan respecto a la validación de instrumentos, tales como encuestas y grupos focales, nuevamente Elexia manifiesta una inquietud respecto al formato del texto final, anticipándose a los hechos, pero también demostrando que su inquietud acerca de las formas es válida y atendible.

64. Elexia: yo tengo una pregunta con respecto a eso | en la tesis no se incluyen las preguntas antiguas ni nada | sino que ahí se escriben las::

65. Profesora: las nuevas

66. Elexia: [o sea lo corregido]

67. P: [el instrumento validado]

68. Elexia: ya | no es necesario poner lo que nos corrigieron

69. Profesora: no

70. Elexia: ah ya

Enseguida la docente repara la respuesta, añadiendo mayor información respecto al volumen del texto y a qué tipo de información es la que se incorpora en los anexos. La estudiante deja entrever que esta es una duda que surgió en el grupo de trabajo.

71. P: no no no no no | es que si no con todas las evidencias que tenemos que sacar ya para levantar el problema nos va a quedar una tesis como de seiscientos veinticinco páginas (ríen) en puros anexos

72. Elexia: no | pero es que ayer cuando estábamos arreglando las preguntas | nos preguntábamos eso con la Nixa | si en realidad hay que adjuntarlo ahí como anexo o-

73. P: no es necesario | y hay que indicar sí los datos del profesor validador y guarden el instrumento validado | o sea firmado finalmente por el docente ¿ya? eso hay que integrarlo dentro de los anexos de la tesis

Con menor frecuencia, los estudiantes se realizan preguntas entre ellos, que tratan, en su mayoría, acerca de la metodología de investigación y formulan interrogantes a Pablo, quien presenta algunas diferencias en el avance respecto del resto de sus compañeros.

### *1.1.1.2 Construir sobre las ideas del otro*

Uno de los objetivos de una clase de SG es construir conjuntamente el significado de los tópicos/temas objeto de estudio o subordinados al mismo. Hecha esta aclaración, de manera gradual encontraremos durante las sesiones algunos ejemplos de interacciones en las cuales la participación está asociada a la construcción del marco teórico o la metodología de manera conjunta. Así, por ejemplo, se destaca el siguiente segmento en que luego de que Camila presenta el objetivo general del grupo, la profesora acota – indirectamente – que existe un problema en la enunciación del mismo. Frente a esta situación, los estudiantes comentan y Franco, con el uso de potencial, propone al respecto: en vez de utilizar el verbo conocer, usar el verbo aplicar, frente a lo que Rosmery hace otro análisis.

143. Camila: ya (lee) “los objetivos y preguntas de investigación | están los objetivos generales que es conocer la didáctica que se utiliza en los talleres literarios”-

144. P: ya | ahí tenemos un problema

145. Camila: - ¿cuál problema?-

146. P: que conocer la didáctica es ¿van a observar un taller literario?

147. Luisa: no (comentan)

148. P: entonces no podemos conocer

149. Franco: ahí sería aplicar

150. P: aplicar

151. Nixa: un tipo de::

152. Rosmery: es que después viene al último (lee) “aplicar técnicas literarias de escritura en centros penitenciarios”

153. Nixa: entonces tienen que repetirse:: ah no

En menor grado, la profesora también construye a partir de las ideas de los estudiantes en lo referido a metodología y objetivos; y los estudiantes construyen sobre las ideas de la profesora respecto de la implementación o la inmersión en el campo.

### *1.1.1.3 Llegar a acuerdos y consensos*

Considerando que la metodología del curso es de seminario, es coherente que la relación entre todos los participantes se constituya de modo horizontal, característica que permite una actitud relajada y de confianza, en comparación con otros cursos. Dos aspectos facilitan la horizontalidad: el hecho de que la profesora es conocida para ellos en otras asignaturas dictadas previamente, además de que ellos como estudiantes y compañeros se conocen hace cuatro años. En este contexto se dan variados intercambios, en los que los estudiantes en conjunto con la profesora llegan a acuerdos y consensúan, especialmente en lo referido a la metodología de la investigación. Esta puesta en común y verbalización permiten que se visibilicen los conceptos que pueden tener algún grado de dificultad para algunos o para todos. Las estudiantes Estrella y Nixa en conjunto con la profesora ofrecen una propuesta para redactar los objetivos en el trabajo de Pablo, entre ellas llegan a un acuerdo de que la propuesta que formulan es mejor que lo que Pablo expone.

251. P: debería ser el último | y los otros no | porque estás mezclando lo que a ti te gustaría que pasara-

252. Estrella: sí

253. P: con la investigación | o sea lo que tú quieres es que esos niños entren a la universidad

254. Estrella: esa:: eso de la [universidad podría ser]

255. Nixa: [claro porque quizás no se puede]

256. Estrella: [una posible respuesta]

257. P: como una consecuencia

258. Estrella: de los datos [yo creo]

259. P: [claro] | eso es como un acto perlocutivo pero no es | no tiene que ver con la intención que tú tienes al momento | no confundas los planos ¿ya?

### *1.1.1.4 Proponer, motivar, solucionar*

Uno de los temas que propone el currículum escolar es investigar para formar en actitudes a los estudiantes de Enseñanza Media. La profesora Marcela también forma en habilidades cognitivas como la resolución de problemas, particularmente en esa sesión estas dificultades son de cómo diseñar una propuesta de implementación a partir de un diagnóstico de intereses.

132. P: vamos a tratar | entonces de hacer este taller algo más potente eso sí | que no sea solo por escribir cualquier cosa | a lo mejor cuando conozcan a los internos hacer un sondeo | qué les interesa o qué necesitan | hasta qué curso de escolaridad llegaron e:: si alguno [por ejemplo]

133. Rosmery: [es que todo eso que está] diciendo nosotros lo tenemos planificado dentro del grupo focal

134. P: perfecto | perfecto

135. Rosmery: o sea tenemos planeado hacer un grupo focal al inicio y otro al término del:: taller

136. P: igual podríamos ir viendo las tesis que se hicieron antes e ir tirando líneas acerca de una posible secuencia didáctica de las ocho sesiones y después adecuarlas | según lo que venga:: por lo menos en la parte metodológica no temática | según los temas que los internos evidencien que les interesan ¿ya? muy bien ¿qué más?

En menor medida, los estudiantes también hacen propuestas de manera directa o indirecta a través de la profesora, por ejemplo, en esta sesión se da que Estrella es la que proporciona las soluciones a las dificultades que tienen sus compañeros. En el segmento, la estudiante propone una nueva organización de los objetivos al grupo de Luisa, Camila y Rosmery, frente a lo cual la profesora señala “no perdamos tiempo en eso para que pase Pablo”, dando a entender la importancia del estudiante.

187. Estrella: profesora podrían tener un objetivo general y tres específicos | porque es como muy confuso tres generales y tres específicos

188. P: es que es mucho | además

189. Estrella: porque todos son bien macro *po* | el comprender | aplicar::

### ***1.1.1.5 Proporcionar evidencias o razonar***

En conjunto con preguntar, proporcionar evidencias o razonar es una de las interacciones que mayormente utiliza la profesora en esta sesión y también en las demás. Se trata de uno de los “movimientos dialógicos” que Warwick et al. (2016) proponen como ejemplo de cómo el diálogo puede ir progresando mediante las interacciones y siendo más productivo cognitiva y colaborativamente. Constantemente en esta sesión, la profesora se refiere acerca del tema que hemos denominado didáctica de la metodología de la investigación, específicamente respecto a marco teórico y objetivos. En la siguiente cita, podemos ver cómo la profesora razona en torno a los pasos a seguir para realizar la investigación en la cárcel, marca con la voz que las tesis que se realizan en ese espacio funcionan como referencia o marco teórico, para ser consideradas. Seguidamente, la profesora debe dar este tipo de argumentos, puesto

que los estudiantes no demuestran ser proactivos ni creativos en la realización de la búsqueda para su trabajo de investigación.

113. P: ya | esos proyectos de tesis que ya se han hecho en esa cárcel nos sirven como antecedentes para el marco teórico | y específicamente más que para el marco teórico para el estado del arte | si la gendarmerie indicó que se había hecho tesis ahí tenemos que saber qué tesis qué universidades qué objetivos y tenemos que revisar esas tesis | y lo otro que deberíamos hacer nosotros es | de alguna forma tratar de insertar esto dentro del contexto de la escuela penitenciaria | o sea tenemos que hablar con el director de la escuela

En el mismo contexto, la profesora sugiere proponer un producto de secuencia didáctica, a partir de las tesis realizadas, esto es, usarlas como insumo para levantar el problema y cumplir un objetivo de la investigación.

136. P: igual podríamos ir viendo las tesis que se hicieron antes e ir tirando líneas acerca de una posible secuencia didáctica de las ocho sesiones y después adecuarlas | según lo que venga:: por lo menos en la parte metodológica no temática | según los temas que los internos evidencien que les interesan ¿ya? muy bien ¿qué más?

### **1.1.2 Las estrategias de la docente**

Luego de recordar los temas con cada grupo, la docente se detiene para referirse a distintos aspectos de la investigación, es decir, utiliza la situación del grupo como ejemplo para ilustrar la importancia de avanzar en justificar el problema, la relevancia de la investigación, los modos de presentar los marcos teórico y metodológico, entre otros aspectos, antes de avanzar con otro grupo.

Los movimientos dialógicos utilizados en la sesión 1 se enfocan al desarrollo de las habilidades procedimentales y analíticas, compuesta por los códigos didáctica de la metodología de la investigación, implementación, metacognición, objetivos, recursos y tiempo.

Las estrategias de la profesora mayormente utilizadas en esta sesión son tratar cuidadosamente ciertos temas y en particular, a Pablo; y utilizar el humor como estrategia, lo que se observa luego de analizar la sesión.

### *1.1.2.1 Solucionar mediante el trato cuidadoso de temas/estudiantes*

Desde el primer año de universidad, existe un estudiante no diagnosticado formalmente, con dificultades de aprendizaje. Si bien, el estudiante ha aprobado la mayoría de los cursos, aún sigue estando descendido en su capacidad de comprensión, lo que lo ubica por debajo de los demás grupos de investigación. La profesora exige lo mismo, sin embargo, es más cuidadosa en el tratamiento con él, lo que se ve en esta sesión y a lo largo del curso.

A través de una pregunta, Nixa modaliza una sugerencia para Pablo respecto a su trabajo y el campo en el cual realizará la inmersión y la recogida de datos. En la cita se aprecia cómo la docente es quien responde, pues es la interpelada. El modo de responder deja entrever cierto grado de protección con el estudiante, lo que se reitera en las demás sesiones.

224. Nixa: profe | igual es una pregunta práctica ¿él no lo puede hacer vinculado a su práctica? porque igual es harto (trabajo)

225. Pablo: la verdad | no sé

226. Nixa: es que El Hispano también es técnico | entonces para que no tengas que ir a dos colegios

227. P: no | porque a él lo que le interesaba era su colegio

228. Nixa: ah ya

229. P: no es digamos que le interese tanto el tema como él quiere analizar | es más bien como un estudio de caso | cómo en ese colegio se percibe el ingreso a la universidad | si es una necesidad o no:: es casi un estudio como de mercado | o sea para saber cuáles son las necesidades | más bien descriptivo pero a él le interesaba su colegio | | vamos Pablo

El trabajo de Pablo suscita interés en Nixa, quien realiza recomendaciones constantemente, no obstante, estas son dirigidas a la docente y no directamente a Pablo. Esto podría dejar entrever que la profesora “visa” de cierta forma los trabajos y particularmente, en este caso, no es Pablo quien toma las decisiones. En este segmento, se atenúa la opinión y apreciación con “encuentro yo”, posicionando la acción primero y al yo al final de la oración.

237. Nixa: profe | el primer párrafo habla de los factores que influyen | entonces se entiende desde esa perspectiva y lo otro está demás/ -encuentro yo-

238. P: sí | sería como reiterativo | pero déjame ver el diseño general y después vemos los detalles

Nixa insiste en sus observaciones y las hace a Pablo, presentando además sus concepciones e ideas respecto de la investigación cualitativa. Estrella también manifiesta su acuerdo. La profesora decide continuar, pues es ella quien gestiona los turnos en la clase y protege a Pablo.

260. Nixa: es que yo creo que al final eso es nuestra investigación | como es cualitativa podemos ver | (a Pablo) tal vez tú después vas a llegar a ese análisis pero no te adelantes porque no sabes | al final quizás nadie quiere ir a la U

261. P: o si quieren ir y nadie quiere trabajar ¿te fijas?

262. Estrella: claro

263. P: ya | sigamos

264. Pablo: okey

Mediante preguntas, la profesora procura que Pablo descubra sus errores y le sugiere indirectamente modificaciones a su trabajo. Le da espacio y tiempo para responder a su solicitud.

231. P: a ver | lo último ¿por qué vamos a demostrar las oportunidades? ¿tú quieres promover o quieres describir?

232. Pablo: es que me pareció profesora | que también era:: e:: importante mencionar lo que las universidades ofrecen | porque eso también puede influir en su decisión

233. P: pero es que tú no quieres influir en ese grupo de estudiantes | tú quieres describir

234. Pablo: ah entonces lo último lo borro

235. Nixa: porque ahí estás tomando una posición

236. P: estás tomando una posición y estás ejecutando una acción | que podría ser | o sea tú me podrías decir | el objetivo es promover pero eso ya es otro tipo de investigación y de hecho no es una investigación | entonces yo creo que hasta describir | estaríamos en ese punto ¿ya?

Luego de un tiempo largo en que se detienen en el trabajo de Pablo, los estudiantes están dispersos en el aula, conversan y parecen no centrar su atención, a excepción de Camila. La profesora continúa realizando sugerencias de cambios en la propuesta de trabajo. En un momento en que los demás conversan y se ríen, la profesora les pide explícitamente que sean sutiles, mientras se detiene pacientemente con Pablo, quien evidencia ir atrasado respecto al trabajo de los demás, lo apoya y trata cuidadosamente.

318. Pablo: entonces esa la borro



319. P: no (a los demás) ¿pueden ser más sutiles? (ríen)

320. Franco: la sutileza

321. P: sí | la justificación a ver | ya | por favor (lee) “la percepción del estudiante | debido a que hoy en día ellos tienen diversos caminos por recorrer | pueden elegir entrar directamente mundo laboral y ejercer la profesión adquirida en el establecimiento o ir avanzando en estudios superiores” ya | eso tendría que salir de algún dato específico del grupo focal que tú le haces ¿ya? o sea si eso sale de ahí es una justificación | si no es como una idea:: yo entiendo que tú estudiaste ahí | entonces sientes que los conoces muy bien pero en términos de investigación necesitamos un dato ¿ya? (lee) “se conocerá una de varias realidades que trascienden a los diferentes tipos de colegio con respecto a este tema que bien | podría ser tomada por otro investigador” | ya | pero la justificación acuérdate que tiene parámetros súper definidos que tiene que ver también con la relevancia de la investigación | | Sampieri Pablo

322. Camila: en la hojita de respaldo que yo entregué salen los tipos de relevancia

323. P: los tipos de:: vamos a tener que redefinir todo | yo creo que por ahí va ¿y? ¿algo más? la viabilidad | la viabilidad tiene que ver con las posibilidades que tú tienes de:: ejecutar esta investigación | no confundas viabilidad con justificación

### *1.1.2.2 Utilizar el humor*

La docente utiliza el humor como estrategia para dinamizar la clase y luego de momentos de tensión o cuando se introduce un comentario irónico, a través de la risa, usa el humor y la distensión como herramienta de aprendizaje significativo. Por ejemplo, bromea cuando indica a las estudiantes que deben ir a la cárcel a buscar las tesis hechas previamente:

142. P: ahora | hay universidades que tienen bancos de tesis | creo que acá también hay entonces on line podrían buscar qué tesis hay y si no | van a tener que ir | no las vayan a dejar adentro no más (de la cárcel) (ríen) | pórtense bien

o mientras se refieren al tipo de investigación y las características que se deben señalar en el escrito, toma con sentido del humor los comentarios de los estudiantes

267. P: pero falta la definición del problema ¿no está aparte?

268. Estrella: esta investigación de tipo tanto -eso no-

269. Nixa: y se entiende por blablablá

270. P: blablablá | qué falta de respeto con Sampieri que hizo ese formato tan bueno para que ustedes diseñen con total facilidad | y blablablabla (ríen)

Finalmente, Estrella, Franco, Camila y Nixa hacen acotaciones a la pregunta de investigación de Pablo. La profesora cierra el tema con un chiste para distender al curso, que lleva mucho tiempo realizando sugerencias al trabajo de Pablo, esto les permite que les permite reír y reírse de ellos mismos, luego de que la profesora les da la pauta.

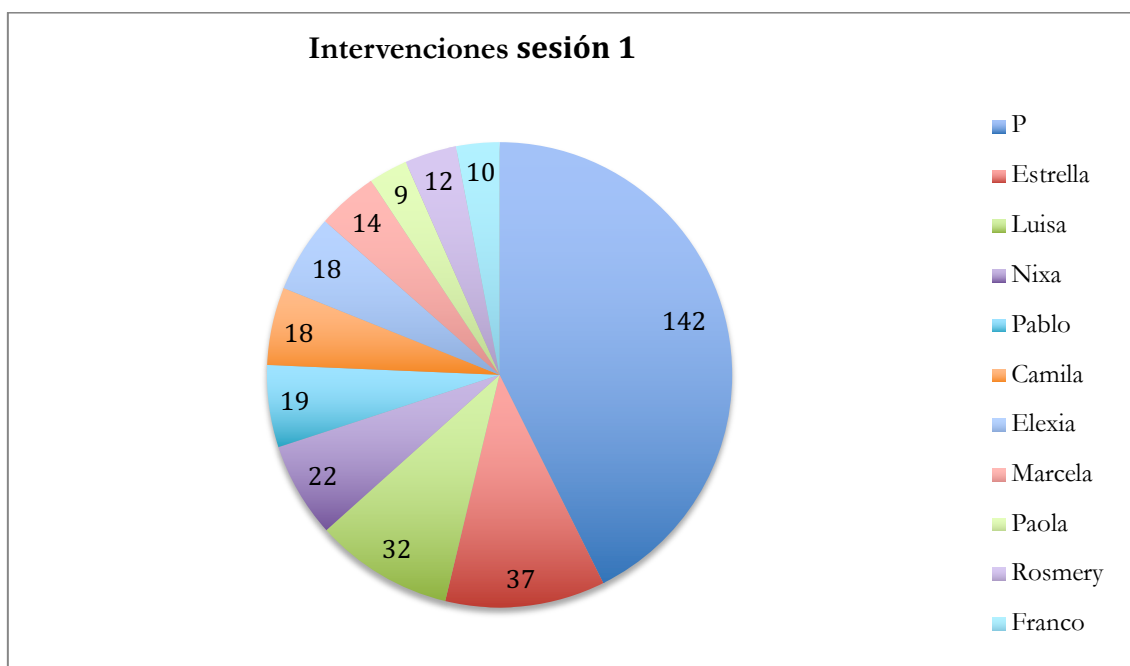
298. Pablo: (...) (lee) ¿cuáles son las expectativas laborales en la que desean emplearse?
299. P: ¿pero eso no tiene que ver con la especialidad que van a sacar en el colegio?
300. Estrella: mm y es como más personal eso
301. P: a ver
302. Franco: o sea | yo colocaría cuáles son sus proyecciones | porque no se sabe si son | académicas o laborales
303. Camila: claro | si van a seguir estudiando o van a trabajar en lo que estudiaron ahí
304. P: sí | tendría que ser así
305. Camila: o se van a especializar
306. Nixa: cuáles son sus expectativas en general
307. P: en la vida que esperan ¿encontrar a Dios? ¿el amor? (ríen) ¿casarse? ¿procrear?
308. Estrella: la última no
309. Franco: ser congelados
310. P: ¿ser congelados?
311. Franco: ser congelados y despertar el año 3000 | como Futurama (ríen)
312. P: tampoco es malo
313. Nixa: niño muestra (ríen)

### 1.1.3 Síntesis de intervenciones e interacciones de la sesión 1

Presentamos un cuadro resumen de la la toma de turnos de la sesión 1, lo que permite visualizar quien participa en mayor y en menor medida de esta clase.

En el gráfico 1, se aprecia que una gran parte de las intervenciones es realizada por la docente, lo cual parece natural pues se trata del comienzo del curso en que, si bien presentan avances del curso anterior Seminario de Especialidad, los estudiantes no tienen mayor conocimiento de los contenidos, por ende, tampoco pueden tener control de las interacciones. Estrella, Luisa y Nixa tienen mayor cantidad de participación respecto a las intervenciones; Estrella y Nixa sugieren, proponen y construyen nuevas ideas a partir de las de los demás. En el caso de Pablo, estas participaciones obedecen mayormente a que presentan menores avances y el curso, mediante la guía de la profesora, toma más tiempo en apoyarlos.

Gráfico 1

*Participación en sesión 1***Fuente:** Elaboración propia.

En la siguiente tabla se expone la relación establecida entre las interacciones de la clase con el desarrollo de habilidades en la sesión 1 en función de la cantidad de segmentos o citas en que estos se encuentren. Se observa que las interacciones que mayormente se dan son preguntar y razonar y están centradas en la profesora (P) por sobre los estudiantes (E). Por su parte, en la relación entre estudiantes, se construyen ideas sobre las ideas de otro.

Tabla 11

*Interacciones de la sesión 1*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	29	15	5	49
Construir sobre las ideas de otro	8	8	19	35

Llegar a acuerdos y consensos				4
Proponer, motivar, solucionar	8	0	3	11
Proporcionar evidencias o razonar	29	6	2	37
Desafiar al otro o reenfocar la conversación			1	1

**Fuente:** Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

### 1.1.4 Conclusiones de la sesión 1

Luego del análisis de los segmentos de la sesión 1 y tomando en cuenta los registros en la bitácora o diario de campo, exponemos las conclusiones de la misma.

#### a) Los temas

Cuatro temas aparecieron en esta clase: 1. Hay un grupo que parece tener dificultades con el ingreso al campo, ellas tienen la intención de investigar realizando un taller literario en una cárcel. Se trata de un tema que me presentaron un año antes (2015), sin embargo, a la fecha de la sesión 1 no han realizado los contactos ni las gestiones para ingresar al campo; 2. La profesora habitualmente utiliza el humor, a través de la narración de anécdotas y chistes para la comprensión de las ideas o distender el ambiente; 3. Queda en evidencia que los estudiantes requieren repasos y revisiones de metodología de la investigación, puesto que la redacción de objetivos es deficiente; y 4. Llama la atención la situación de Pablo, quien demuestra estar descendido en sus aprendizajes en comparación con el resto de sus compañeros, no parece haber comprendido el proceso investigativo ni los objetivos de la investigación ni el concepto de marco teórico. La profesora tiene especial cuidado con él y parece no exigirle lo mismo que a los demás. En cambio, sus pares parecen ser más directos con él e insistir en sugerencias para mejorar su trabajo, desde el diseño de la investigación hasta el marco metodológico de su propuesta investigativa.

### **b) Enseñar a investigar**

La asignatura tiene por objetivo general introducir a los estudiantes al campo de estudio para que recojan datos, los analicen y, posteriormente, produzcan un manuscrito que dé cuenta de la investigación realizada, de acuerdo a criterios establecidos por la comunidad académica que realiza estudios cualitativos en educación. Se trata del aprendizaje formal práctico de la investigación aplicada y la comunicación de resultados. Para lograr el objetivo, la profesora propone que cada grupo presente los avances de su propuesta investigativa. La intención de la docente es, a través del verdadero trabajo con metodología de seminario, aprender a investigar a partir de la experiencia y propia y de los demás. Por lo anterior, la acción de investigar está relacionada al aprendizaje cooperativo, desde el control de la profesora hacia la autonomía de los estudiantes.

### **c) El marco teórico y metodológico**

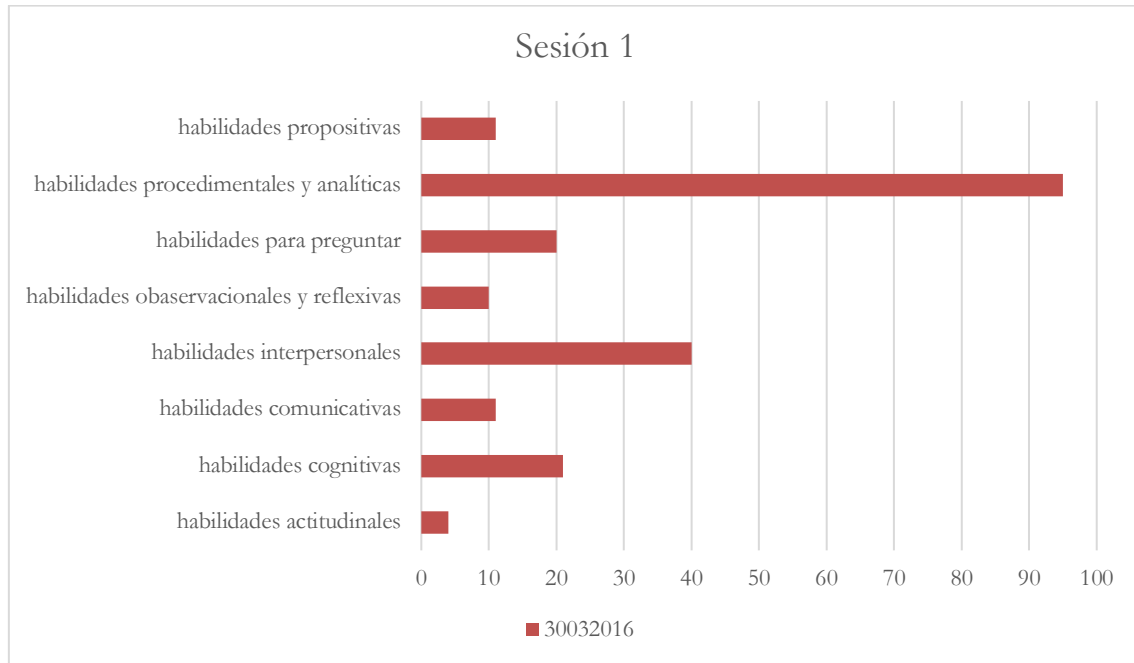
En varias intervenciones, la docente expone ideas respecto a cómo presentar el marco teórico y metodológico, a la profundización de los temas en ambos apartados de la investigación. La profesora se detiene en varias ocasiones a recordar aspectos de ambos marcos, teórico y metodológico, y sugiere ideas para profundizar en los temas, a partir del diagnóstico y la revisión de antecedentes investigativos.

La síntesis del desarrollo de habilidades se presenta en el gráfico 2. Estas se agruparon considerando la revisión bibliográfica y los antecedentes de investigaciones documentales en torno al tema (Pirela y Prieto, 2006; Kri, et al., 2016; Buendía-Arias et al., 2018) en:

- habilidades actitudinales,
- habilidades cognitivas,
- habilidades comunicativas,
- habilidades interpersonales,
- habilidades observacionales y reflexivas,
- habilidades para preguntar,
- habilidades procedimentales y analíticas y
- habilidades propositivas.

**Gráfico 2**

*Habilidades investigativas sesión 1*



**Fuente:** Elaboración propia a partir de matrices de nodo NVivo.

## ***1.2 Análisis de la sesión 2***

La sesión 2 se realizó el día 6 de abril del año 2016 a partir de las 15:30 y su duración es de dos horas. Los estudiantes están todos presentes, por lo tanto, en la sala somos 12 personas: 10 estudiantes, la docente y la investigadora.

El objetivo de la sesión, de acuerdo a la planificación y al programa, es adquirir herramientas teóricas y metodológicas para el desarrollo del Seminario de Grado con el enfoque de investigación aplicada. Esta información está tomada de los documentos que los estudiantes y la docente tienen, sin embargo, no es un objetivo enunciado explícitamente dentro de la clase, sino un resultado de aprendizaje que aparece formalmente en el programa del curso y en la planificación de la docente. De acuerdo a lo conversado en el recreo la semana pasada, algunos estudiantes interesados se inscribieron en un taller realizado en el Museo de la Memoria de Santiago de Chile, por lo cual la sesión se abre comentando la experiencia a

solicitud de la profesora. Otro tema que aparece en la sesión en la presentación de resultados de la investigación es el de la referenciación.

**La gestión de los turnos.** La profesora gestiona el tiempo y los temas, esto significa que ella decide habitualmente cuando “abrir” o “cerrar” un tema o cuando éste está agotado para dar paso a otro tema nuevo. En este segmento, la docente utiliza bastante tiempo para llevar a los estudiantes a la reflexión respecto a la utilidad de vincularse con el medio externo, en este caso particular, se refiere al viaje al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Santiago. Cuando considera pertinente finalizar el tema, da el turno a Rosmery y se da paso a otra temática.

29. P: (...) de alguna manera también vamos a tener que sistematizar en algún minuto apenas estén los nuevos programas | entonces estamos claros | todos tenemos las cartas en curso tenemos los centros ubicados y vamos bien con las visitas | Rose usted necesitaba algo de nosotros

30. Rosmery: es que lo que más nos dificultó fue la última parte | esa la de las deficiencias del conocimiento ¿a qué hace referencia?

31. P: ¿cómo lo resolvió el resto antes de dar yo una:?: ¿a qué nos referimos con deficiencias del conocimiento? ¿hicieron toda la revisión teórica?

No hay ocasión para volver atrás al tema ni los estudiantes parecen requerirlo, lo que marca con la conclusión “entonces estamos claros”, por lo tanto, se avanza a otro tema.

189. P: ¿ya? démosle otra vuelta | sigamos por favor |

190. Franco: es que ahí vamos hasta el momento | ahora me falta la segunda parte

191. P: perfecto

Los diálogos que se dan en esta clase corresponden en su mayoría a los temas de la metodología de la investigación, la rigurosidad en el proceso de búsqueda, el tiempo como variable en la investigación y el formato en la comunicación de resultados.

**La metodología de la investigación.** Dos temas que aparecen dentro de la metodología de la investigación son la idea de espiral y recursividad de la investigación cualitativa, además de la rigurosidad. Respecto de la primera, se revisan constantemente los postulados teóricos, las preguntas, los objetivos, para dar coherencia, para ajustarlos al contexto. Lo anterior, según la docente, agrega dificultad al proceso.

74. P: porque hasta que no tuviéramos claridad | como ya tenemos los objetivos y de hecho | ojo | luego de la observación debemos volver a los objetivos y debemos volver a las preguntas de investigación | porque a lo mejor lo que hoy creemos que es un problema no es ningún problema cuando estemos ya en el campo de acción ¿ya? así es que ojo con eso | no:: no pensemos que esto va a ser tan tan simple de resolver ¿ya? y eso | entonces las deficiencias en el conocimiento | para eso necesitamos haber leído para el marco teórico primero ¿qué es lo que no encontramos? ¿qué es lo que encontramos?

Respecto de la rigurosidad, en distintas ocasiones, la profesora se refiere a que los estudiantes han de incorporar en la búsqueda distintas miradas o formas de pensamiento, hacerlas dialogar, por ejemplo. Al grupo de estudiantes que realizan su investigación en la cárcel, le solicita que continúen con la búsqueda.

87. P: ¿es que saben qué? ustedes | yo creo | que están buscando en el lugar equivocado | primero | si yo tuviera que hacer una tesis de:: de este tema me iría a la Biblioteca del Congreso

88. Rosmery: fui | no hay nada

89. P: ¿cómo no va a haber nada? ¿ni un documento? ¿nada?

90. Rosmery: nada

91. P: a mí me extraña que no haya nada en el Congreso

92. Rosmery: hay un solo libro | que nos serviría y que está en la sede Santo Domingo y la sede Santo Domingo está en reparaciones y me dijo el *típo* que después del 18

La profesora solicita, por ejemplo, que la búsqueda se amplíe al ámbito legislativo, por cuanto requieren contrastar la información con la emanada del Ministerio de Educación.

102. P: bueno | ahí lo conversamos pero insisto en que debe haber | tienen que buscar en la legislación cuáles son los derechos de las personas que están reclusas | por qué se crean estas escuelas penitenciarias y eso tiene que ver con que la educación es un derecho | que se supone es para todas las personas | entonces van a tener que buscar los decretos que están relacionados también | van a tener que buscar en el MINEDUC que es lo que establece | por ejemplo en el caso de los menores de edad ¿cómo se habilitan esas escuelas penitenciarias? en el caso de los adultos ¿los talleres qué función cumplen? ¿para qué fueron pensados? ¿en qué se relaciona sobre todo ahora que se habla | con la reinserción? ¿cómo se relaciona con el tema de la reinserción?

Dentro de las solicitudes relacionadas con la búsqueda, la profesora insta a que esta sea más vigorosa, intensa y centrada en el objetivo. Además, advierte que la selección de conceptos para la búsqueda no debe ser tan específica, debido a que no será fácil encontrar las palabras exactas, sino conceptos relacionados, tal vez secundarios, laterales.

La rigurosidad y la exhaustividad en el trabajo investigativo, el tratamiento cuidadoso con el marco teórico y el marco metodológico en la investigación cualitativa, y la diversificación en



la búsqueda son los temas primordiales de esta parte de la clase, con el grupo que asiste a la cárcel. En el segmento siguiente podemos apreciar las ideas de la profesora acerca de la importancia de realizar un trabajo autónomo e independiente, que sea un proceso creativo de búsqueda; independiente de que el proceso de aprendizaje pueda ser tedioso, la investigación ha de ser específica.

Cabe hacer notar el rol que la profesora otorga a sus estudiantes, debido a que al mirarlos de manera horizontal los sitúa en un espacio en el cual les exige como colegas - y los hace representarse como tal —, y explicita que ellos son los responsables del aprendizaje de sus estudiantes, ya sean niños, jóvenes o adultos. Proporciona ejemplos de sus experiencias propias y de los distintos escenarios que han escogido para investigar, la cárcel, el hospital o el aula, pues menciona que independiente de cuál lugar sea, se trata de personas que tienen el mismo derecho, no obstante, es el profesor quien mediante estrategias adecua los contenidos a los estudiantes. Al finalizar el segmento, les pide que durante la semana realicen una revisión exhaustiva y proporcionen en la siguiente sesión un listado de autores jerarquizados y comparados entre sí para avanzar en el marco teórico.

103. Franco: también una buena fuente puede ser la Unesco

104. P: la Unesco | la Unesco también | porque dicta ciertos parámetros frente a los cuales la gente se tiene que mover en lo legislativo | en todo | entonces tenemos que buscar otro tipo de fuentes | la búsqueda teórica tiene que ser un poco más vigorosa en ese sentido | y nunca es fácil | o sea no es que yo vaya a hacer una tesis | por ejemplo estoy hablando de mi experiencia haciendo tesis | cuando yo trabajé el analfabetismo | que yo encontrara un libro que se llamara “Consecuencias del analfabetismo funcional en adultos” | porque si ese libro existiera mi tesis entonces ya no tiene sentido | de hecho | yo tuve que encargar uno a Estados Unidos que se llamaba Consequences of Literacy | ponte tú | por Amazon en esos años porque no existía el internet así como ahora | aunque ustedes no lo crean y tuve que ir a Santiago a una sede de la UNESCO a conseguir otros textos | o sea la búsqueda | por favor | teórica | no seamos cómodos | no es una búsqueda que yo haga desde el PC o que me vayan a mandar la tesis de allá | tiene que ser una búsqueda intensa | vigorosa | centrada | buscando buscar todo lo que digan los libros | o sea por ejemplo | de repente en un manual de psicología se puede tratar este tema | cuando hice mi tesis de Doctorado | por ejemplo que trabajé el tema del blanqueamiento racial | lo hacía en la literatura caribeña | yo no fui a pedir “deme un libro acerca del blanqueamiento en la literatura caribeña” porque claramente si el libro hubiese existido mi tesis ya no habría podido ser efectiva | viable | lo que tuve que hacer fue meterme a textos de filosofía que hablaban de la importancia del cuerpo | a textos de psicología que hablaban de la imagen del cuerpo | de porqué era importante para los negros sentirse blancos | pero eso no existía como tal | yo lo tuve que adaptar entonces la búsqueda bibliográfica no va a ser | yo les aseguro que sí hay mucha información | lo que no han sabido es cómo pescarla | es cómo tirar el anzuelo ¿ya? entonces | se van a tener que dividir | uno ir al Congreso toda la tarde | hablar con la gente que hay ahí:: de repente si tienen algún conocido abogado | pedirles que les explique cómo es el sistema penitenciario desde el derecho | buscar en la Constitución qué es lo que se dice acerca de este tema | buscar en los Códigos Penales | buscar en el SENAME (Servicio Nacional de Menores) | por ejemplo ¿qué dice acerca de la educación de las personas en reclusión? o sea | no es que yo vaya y busque el tema porque eso no va a existir ¿ya? y lo otro es que no nos podemos quedar esperando que nos lleguen las cosas | de repente vamos a tener que viajar y si las

tesis están en la sede de Santiago | vamos a tener que ir a Santiago a buscar el material | si así se hacen las tesis | por eso es que es tanto trabajo y después uno las quiere | las empasta | las anilla | le pone letras doradas (ríen) | le saca una foto en primera plana en Facebook ¿ya? claro | porque claro que es trabajo y el trabajo | si ustedes se fijan es distinto a los otros trabajos que ustedes desempeñaron en la vida académica | no es una recopilación bibliográfica así como general | sino que debe ser sumamente específica ¿ya? además hay como dos vertientes bibliográficas que nosotros tenemos que ubicar | una tiene que ver con el tema o el problema que vamos a presentar | y otra tiene que ver con la metodología que vamos a usar | o sea vamos a detectar un problema y lo vamos a solucionar a través de una metodología específica | entonces tenemos que clarificar cómo va a ser esa metodología y porqué esa y no otra | entonces si bien es cierto esta es una investigación cualitativa | una investigación-acción en muchos casos | eso no significa que la investigación se vaya a ver deslavada se vaya a ver un poco llevada a segundo lugar | porque una vez que se detecte este problema tenemos que tener las respuestas metodológicas | porque lo que usted tiene que demostrar es que a partir de nuestra disciplina como futuros profesores de castellano | lenguaje y comunicación | lengua y literatura | lo que usted quiera | usted es capaz de enfrentar un desafío de tipo didáctico y ese desafío sea en la cárcel sea en el colegio sea en el centro comunitario sea en un hospital | es el mismo porque los derechos de las personas son exactamente los mismos | y un alumno que a lo mejor tiene veinticinco años | un hombre que llegó a la cárcel por robo | por ejemplo y llegó a cuarto básico | está tan en cuarto básico como un niño de 9 años que está en cuarto básico también | es el mismo nivel pero tú no le vas a ir hacer leer “El conejo lector” a un tipo de veinticinco años y “Sapo y Sepo van al colegio” ¿quién tiene que hacer esa transposición? ¿quién tiene que hacer la adecuación ahí? somos nosotros y eso es lo que vamos a demostrar ¿ya? y la idea justamente de aceptar estos temas es que fueron distintos y que son mucho más difíciles de trabajar | tal vez es el componente adicional que tienen y es que son mucho más apasionantes que estar haciéndolo en un colegio | pero también implica que hay que darse una *peguita* un poco más más exhaustiva | la revisión bibliográfica tiene que ser exhaustiva | deberíamos manejar quince veinte autores | organizarlos | categorizarlos | ver qué es lo que dicen algunos | qué es lo que recomiendan otros y qué es lo que se hace aquí en Chile | a lo mejor van a encontrar autores y yo me parece que he leído cosas de este estilo que son del tipo “no a la enseñanza formal en las cárceles” pero sí a los talleres laborales | y esos talleres laborales pertenecen a la educación especial y me parece que son algo así como el Decreto 300 | toda la parte que tenga que ver con el Ministerio de Educación | también es importante | así como lo están haciendo las niñas con el tema de: del aula hospitalaria | que también tienen que ver lo que dice el colegio ¿cierto? que está dentro del hospital y lo que dice el MINEDUC | esta tesis no se va a hacer de un día para otro y significa mucho tiempo invertido | no es que estemos las tesis en estas tres horas | por favor | esto es solamente para dar las directrices pero esto tiene que ser un trabajo diario | todos los días ustedes tienen que estar trabajando para su tesis si no no va a resultar ¿ya? entonces | búsqueda bibliográfica mucho más exhaustiva | traer para la próxima clase | varios autores organizados jerarquizados comparados que hablen de este tema ¿ya? pero va bien | digamos la descripción pero nos faltan las otras descripciones | (...)

**El tiempo como variable en la investigación.** Mientras las estudiantes del grupo de la cárcel insisten en que han buscado mucho sin encontrar, Nixa toma la palabra y cambia el rumbo de la conversación con una idea desafiante. En este segmento, los participantes se refieren a la organización de los tiempos y su importancia para terminar con éxito el proceso. Al final del segmento, queda en evidencia nuevamente que la profesora gestiona los tiempos dentro del aula.

127. Luisa: si *po* | si por ejemplo | nosotras igual: ya decidimos dejar además de los tiempos que tenemos en la universidad en común | dejar los sábados | nos estamos juntando todo el día para trabajar en esto porque es la única forma que tenemos de avanzar

128. P: sí | porque si no ya estamos a mitad de abril | viene mayo el día de la madre el día del alumno | viene junio y esto termina | porque después hay que empezar a armar ya las cosas | entonces si no tenemos | ni siquiera hemos ido a los centros | yo creo que estamos un poco atrasados ¿ya? | bien el resto de los grupos ¿Franco?

**El formato en la comunicación de resultados.** Relacionado con la buena planificación del tiempo y la comunicación de resultados, está el formato de la presentación. Como se trata de la segunda clase de este Seminario de Grado, son varios los temas, pero dentro de los que se repiten está la forma en que se entregan los resultados, ya sea oral o escrita.

138. P: (lee) “tradición oral según Lomoche” ¿y quién es Lomoche? ah está abajo ¡qué rara tu cita! Lomoche coma 132 coma 2012 ¿qué APA usaste?

139. Franco: esa es la página 132 |

140. P: es que no lo estábamos poniendo así pero bueno después vemos el sistema de citas ¿te acuerdas que estábamos poniendo Lomoche dos puntos 2012 coma página?

141. Franco: sí

142. P: ¿pero está usando otra APA? yo no conozco esa

143. Franco: no

La profesora consulta si se está aplicando el formato APA de citación y referenciación y Franco responde que no. La profesora se implica en la solicitud, lo que se evidencia con el uso de primera persona plural, y añade que se utilice la que siempre se ha usado. Consideramos que, al recordar un evento pasado anteriormente, que es un aprendizaje que tuvieron en conjunto, la profesora está desplegando una herramienta que facilita el aprendizaje significativo, a lo que añade posteriormente, el humor.

149. P: sí y márcala con rojo o verde o azul | no sé | | esa es como la que siempre hemos usado nosotros | llámenme nostálgica pero:: Lomoche coma 2012 dos puntos página y también los dos puntos se pueden reemplazar por pp o páginas

150. Elexia: ¿por qué no lo haces arriba al tiro donde salen las referencias?

151. P: porque tú una vez nos enseñaste yo me acuerdo | | oye la Elexia el año pasado se dedicó ¿sí o no? un buen rato a explicar cómo poner desde arriba las citas para que te quedaran armaditas abajo ¿se acuerdan?

152. Nixa: ay sí

153. Marcela: si es tan fácil esa cuestión

154. P: bueno si es tan fácil

155. Elexia: tú no sabías el año pasado *po*

156. P: y gracias a Elexia sabemos

157. Marcela: no:: el profe Gabriel nos enseñó |

158. Elexia: ay la Marcela nunca reconoce las cosas

159. P: del aporte de los compañeros | del aprendizaje entre pares | a Vygotsky no le gusta ese tipo de comentarios (ríen) ¿qué pasa con la zona de desarrollo próximo ah? |

Continuando con el formato de presentación, la profesora recuerda a Franco el uso del formato APA. Si bien, los estudiantes ya han tenido cursos como Investigación Educativa y otros en los cuales comunican resultados de investigaciones bibliográficas, aún en el noveno y último semestre de la carrera, desconocen el modo en que se utiliza el formato APA.

165. P: ya | no tienes para qué colocar el nombre del libro ahí si lo vas a colocar en la bibliografía | basta el año

166. Franco: o sea coloco el año solamente

167. P: exacto (...) ah si la cita va directa no tienes para qué colocar los dos puntos arriba

168. Franco: ah ya

169. P: solo para parafrasear | ¿ya?

170. Estrella: profesora ¿entonces para parafrasear se colocan dos puntos?

171. P: sí | cuando la cita es de menos de tres líneas | en general o parafrasea o coloca una cita muy chiquitita que la puede insertar dentro del párrafo | los dos puntos y las comillas | si no punto y aparte y sin comilla ¿ya? (lee) “-tradición oral como cualquier relato-” ahí por ejemplo | donde empieza “cualquier relato es una cita”

172. Franco: no esa es la definición que elaboré yo en base a las tres citas

173. P: entonces si no es cita los dos puntos no deben estar seguidos de una mayúscula | solo en caso de cita va después de los dos puntos la mayúscula ¿ya? | | ya | sigue por favor | ah eso lo puse yo | hablar de la tradición oral en Quintero pero tienes que arreglar esos títulos

Para hacernos una idea de lo importante del formato en la comunicación de resultados de investigación, vemos que más adelante y con otro grupo, reaparece la temática. Nixa y Elexia presentan su trabajo y en él aparece una cita dentro de otra cita, por lo que la profesora se detiene también a solicitar que las citas no sean tan extensas. En este segmento, encontramos una intervención que da cuenta de que el formato de escritura no es importante en cuanto a forma, sino porque el manejo no solo en la selección de las citas y referencias sino en su uso, evidencia habilidad escritural, propia de la escritura académica. El segmento finaliza con risas en torno a la falta de precisión con una cita, lo que obligadamente hace un cierre del tema por parte de la profesora.

443. P: eso está interesante | por las generaciones anteriores | las citas están mal hechas porque no está citado | mira arriba donde está Aróstegui (lee) J. Aróstegui fundamenta que | no Aróstegui entre paréntesis año alguna información | porque Juanito Aróstegui ¿quién es? y mira | después se cita a Pedreño | acuérdate que no podemos hacer doble cita | si vamos a citar a Aróstegui tiene que ser desde Aróstegui no desde Pedreño | ojo con ese detalle | | y lo otro es que citas no tan extensas | no más de cinco líneas

444. Nixa: ¿en serio? habla de la construcción

445. P: es que anda cortándolas parafraseando | utiliza otros recursos para que no te quede-

446. Nixa: ah ya | aquí habla sobre la experiencia

447. P: sí yo creo que están bien las citas | pero hay que comentarlas dividir las | hay que trabajarlas un poco más  
 448. Nixa: y luego están aquí los métodos que le había mostrado de las etapas | de las técnicas  
 449. P: sí y subtitular (lee) cita a Mario (ríen)  
 450. Franco: Mario Kreutzberger  
 451. P: ¿quién es Mario? Mario Kreutzberger  
 452. Camila: Mario Bross

Nixa sigue presentando su trabajo mientras los demás escuchan pasivamente, algunos distraídos, pues la clase ya está terminando. La profesora es quien se detiene a realizar observaciones, valoraciones y sugerencias. Notamos como la profesora justifica el uso del anglicismo “en base a” debido a la dificultad de dejar de utilizarlo. Nixa lo cambia de inmediato en su presentación de ppt.

476. Nixa: bueno | {(AC) todos estos métodos} (lee rápido el PPT) “es de esperar que esta investigación aporte nuevos aspectos en base a”-  
 477. P: en base a es un anglicismo  
 478. Nixa: ah verdad ¿cómo era? ¿a base?  
 479. P: con base en | sí | a todos nos pasa | cuesta mucho sacárselo | pero es en inglés  
 480. Nixa: (escribe) con base en | así/  
 481. P: sí o fundamentándose en |

La última intervención de la profesora se refiere al marco teórico y al formato de la presentación, particularmente de las citas. Notemos como presenta su concepción del trabajo investigativo: recursivo, no lineal, con muchas revisiones y ediciones posteriores. Además, deja entrever que el uso de citas demanda un trabajo de procesamiento de la información, debido a que estas se ponen para distintas funciones, por ejemplo, la de contrastar. Finalmente, presenta el modo en que ella como investigadora realiza una primera selección de las citas, ejemplificando

497. P: sí pero el marco teórico | la última parte nos falta harto | en el marco teórico tú me vendes lo que vas a hacer a nivel teórico ya/ igual vamos a hacer muchas ediciones de esto | pero con las citas que tienes | tienes para alargar esto o sea puedes poner otras para contrastar | pero no manejen ese sistema de citas tan extensas sino que vayan parcelando comentando que se note un procesamiento de la información más que citar | | para un primer momento está bien | de hecho lo que yo hago al principio es que saco las citas | corto y pego y después empiezo a rellenar | después uno va editando separando reagrupando por tema | hay que trabajar eso de alguna manera y no lineal | entonces por ejemplo primero cita un libro de:: Cartes y sacas todas las citas que te sirven | después tú pegas la de Vergara todas las que te sirven y después las relees y las agrupas por tema y las vas mezclando las que hablan de un tema las que hablan de otro | | entonces ahí vas haciendo un trabajo un poco más amalgamado ya/ ¿algo nos queda? cualesquiera/ ya break

### 1.2.1 Las interacciones

Las interacciones que se dan en esta sesión están dirigidas a la construcción conjunta de las ideas, principalmente a aclarar dudas acerca de cada parte del primer informe que deben entregar los estudiantes y que será evaluado sumativamente. Además, como en la sesión anterior, los estudiantes presentan los avances del trabajo mientras los compañeros y la profesora realizan comentarios y sugerencias. Están todos los estudiantes en la clase.

#### *1.2.1.1 Preguntar/pedir información, opiniones o clarificaciones*

En esta sesión los estudiantes exponen dudas acerca de la metodología de investigación, definición de objetivos y coherencia con preguntas, formato de citación y referenciación. La profesora hace que los estudiantes recuerden, mediante las preguntas, algunos conceptos clave de metodología y marco teórico

Los estudiantes también piden información en torno al formato de comunicación de resultados. Luego de conversar del viaje a Santiago y su utilidad, presenta el grupo de Luisa, Rosmery y Camila. Se detienen para comentar que seguían una pauta para organizar la presentación, sin embargo, no recuerdan el concepto deficiencia en el conocimiento. La profesora explica brevemente, sin embargo, les pide que no se anticipen y definan el campo a través de la descripción del mismo.

69. Camila: después de la introducción y del problema de investigación dice deficiencia en el conocimiento | pero no sabemos qué va

70. P: ya | las deficiencias en el conocimiento tenían que ver con el estado del arte | más o menos ¿te acuerdas Franco que también lo hablamos? o sea hablar desde el estado del arte ¿de qué conocimientos nosotros disponemos y qué es lo que nos falta para completar esta primera idea? pero eso | necesitamos primero la descripción | o sea ir al campo y meternos ahí | si no vamos a estar entrampados en esta primera parte ¿ya?

#### *1.2.1.2 Construir sobre las ideas del otro*

En esta sesión aumenta, respecto de la anterior, la interacción basada en la construcción sobre las ideas del otro, ya sea de la profesora o de los estudiantes a otros compañeros, de hecho, es el movimiento dialógico que tiene mayor frecuencia. Hasta ahora, la dinámica ha sido de interacciones breves entre estudiantes y extensas entre profesora y estudiantes

centradas en el binomio pregunta-respuesta. En esta sesión, además de aparecer las propuestas y sugerencias, existe mayor evidencia de que el aprendizaje y el significado y concepción de algunas ideas se construye en conjunto, como en el siguiente segmento en que se construye sobre el trabajo de Pablo, a partir de la solicitud de la profesora Marcela.

230. P: ¿qué le colocamos? ¿a ver? moción de orden | Estrella ¿qué le colocamos ahí?

231. Franco: puede ser en el contexto (ríen)

232. P: en la producción de textos instructivos

233. Franco: en el contexto educacional

234. P: no | es que la idea es que | lo que Pablo quiere

235. Camila: profe y en esa parte que dice (lee) se internará en el centro educativo

236. P: sí pero espera | solucionemos lo de arriba primero

237. Franco: vamos por parte

238. P: vamos por parte

239. Rosmery: tranquilidad

Mientras se refieren a la investigación de Pablo, la profesora corrige la redacción y la adecuación del texto al registro académico. En esta ocasión, Estrella precisa un comentario de la profesora, manifestando su idea de rigurosidad respecto de la tesis:

317. P: no | que se adquirió que adquirimos que los alumnos adquirieron | hay que tener ojo con esas cosas | ya no se nos pueden pasar

318. Estrella: como es una tesis hay que ser rigurosos | no se pueden pasar esas cosas

319. P: mucho más sí | veamos la otra | después vamos a ver los problemas menores que haya porque::| ya sigue por favor Pablo

Continuando con la corrección extensa al trabajo de Pablo, Elexia manifestó su interés en colaborar a través de sugerencias para definir el objetivo de investigación.

326. P: (...) ¿Pablo tú pondrías como un objetivo específico ver la posibilidad de implantar un taller de escritura?

327. Elexia: no *po* | eso no es un objetivo

328. P: no es un objetivo

329. Pablo: ¿no?

330. P: no

331. Nixa: implantar

332. Elexia: sí | porque ver la posibilidad es como casi sumiso

más adelante respecto de los objetivos específicos, vuelve a acotar:

340. Elexia: es que aunque sean objetivos específicos tienen que ser concretos | no así como

341. P: sí | no posibilidades | ya | eso | desarrollar | después los vamos a arreglar de nuevo | pero así está | sigue por favor | | ya Franco/ yo pondría

Estrella insiste en cooperar a Pablo, en esta ocasión le realiza una sugerencia respecto a cómo diseñar la investigación, estableciendo coherencia entre objetivos y preguntas. Paola también colabora precisando con qué técnica de recogida de datos se puede dar respuesta a una de las preguntas de investigación.

369. Estrella: podrías hacer una tabla mejor Pablo

370. P: ¿te acuerdas cuando lo hacíamos con esa tablita de objetivos con la pregunta? quedaba mucho más claro

371. Estrella: creaba correlaciones

372. Paola: al respecto de la pregunta ¿cómo se puede mejorar la escritura de los estudiantes? en el taller que tú le vas a presentar a ellos lo verás

### *1.2.1.3 Proponer, motivar, solucionar*

El proceso de investigación que concluye con una tesis hace que los compañeros empaticen y se identifiquen en la misma situación, pues forman parte de un proceso de aprendizaje intenso y productivo, del cual depende en mayor o menor medida su grado académico. Las propuestas o soluciones, en esta sesión, las realiza la profesora y se dirigen a una persona o al grupo curso en general. Previo a esta cita o segmento, las estudiantes estaban comentando cómo podría aportar el taller al que asistieron a Santiago a las investigaciones. La profesora propone diversificar los recursos didácticos y también ofrece argumentos y razones para su propuesta, que aprovecha de cruzar el conocimiento integral, centrado en lo procedimental y actitudinal.



29. P: ... entonces yo tengo mucha esperanza en la actividad del próximo lunes | yo creo que de ahí van a sacar varias ideas para estructurar el taller porque no siempre hay que hacer lo mismo | no todo tiene que ser como que yo le pase un texto a los alumnos y ellos respondan preguntas sino que también hay muchos otros recursos | montar exposiciones infografías | o sea nos podemos atrever con otros recursos pedagógicos que no sean los de siempre | de hecho se acuerdan cuando trabajamos en Lingüística del Texto los textos discontinuos | trabajar el texto discontinuo también y organizar la información de una manera más novedosa | porque también nuestros alumnos como ya están en Media | recuerden que ya vienen con estrategias de primero a sexto básico de hacer siempre lo mismo | entonces no es que de repente los cabros en segundo no quieran leer no quieran escribir | sino que han venido escribiendo seis ocho años y haciendo los mismos tipos de actividades | entonces hay que buscar nuevas fórmulas | exposiciones representaciones pueden llevar esto mismo al teatro | vean ustedes cuáles son las experiencias | pregunten también el próximo lunes qué actividades se hacen porque recuerden también que había concursos | entonces incorporar esas estrategias al taller | por ejemplo penitenciario cambiando el tema claramente | pero esa misma estrategia la podemos extrapolar a otro ámbito | no tiene necesariamente que ser del mismo tema | me alegro que haya sido una buena experiencia | mira qué bueno porque ya lo vamos a tener como una actividad que podemos de alguna forma | promover y buscar porque a lo mejor otros museos también hacen este tipo de actividades | de hecho yo en el verano revisé incluso hay actividades que se hacen para textos instructivos | con visitas guiadas a los zoológicos y en YouTube hay una súper interesante que es recorriendo el zoológico en primera persona | que te va mostrando lo que los mismos alumnos grabaron | entonces también podemos incorporar los recursos que tenemos a nivel zonal como son el zoológico | la Quinta Vergara | para realizar actividades que tengan que ver con lo que nosotros hacemos que es lenguaje y comunicación | sobre todo pensando en el eje todavía no instaurado pero oficializado en las Bases Curriculares que es investigación | o sea es algo que de alguna manera también vamos a tener que sistematizar en algún minuto apenas estén los nuevos programas | entonces estamos claros | todos tenemos las cartas en curso tenemos los centros ubicados y vamos bien con las visitas

#### *1.2.1.4 Proporcionar evidencias o razonar*

Nixa narra cuán útil podría ser el descubrimiento de un documento colombiano referido a la memoria y se detiene en la técnica de las emociones, momento en el que la profesora manifiesta que no “hay que meterse” con las emociones. Nixa sostiene en que teniendo claridad respecto a lo que hay que hacer y lo que no, e insiste en que se puede trabajar con las emociones. El segmento termina con una broma de la profesora que desvía la atención inicial en la intervención de Nixa.

424. Nixa: hay una técnica en el cuatro parece | hay una técnica en el anexo cuatro que es para trabajar con las emociones (lee) “técnica de las emociones”

425. P: pero acuérdate que dijimos que no nos vamos a meter con las emociones porque imagínate que se nos mate gente (ríen)

426. Nixa: no pero teníamos que estar muy claras de qué es lo que hay que hacer y qué es lo que no hay que hacer

427. P: exacto | eso sí que sí

428. Nixa: entonces hay técnicas

429. P: (lee) recursos ninguno (ríen)

En el siguiente intercambio de ideas, aparece el aspecto político de la investigación, que en el caso del estudio de Nixa y Elexia es más perceptible por cuanto se centra en el período del Régimen Militar en Chile. Para referirse al autor del cual se trabaja una cita, Nixa menciona que es “súper comunista, pero igual nos sirve”. Con esto se da inicio a una interesante construcción de las representaciones en torno a estos temas en el contexto investigativo, particularmente respecto de la objetividad. La maestra recoge los aportes de Camila y Elexia y se refiere a la imparcialidad en la investigación en un intento de justificar el comentario de Nixa, pero Nixa y Elexia manifiestan que les gusta el comunismo. Luego la conversación se cierra nuevamente con las risas casi burlonas de la profesora y Camila. Pese a lo anterior, Nixa continúa presentando su trabajo y la profesora revisa la escritura del texto.

454. Nixa: ese es un profesor de historia y él | Mario Garcés Durán y estuvimos así como *sicopateándolo* y es un profe de Santiago de la Facultad de Historia de la Universidad de Santiago y le mandamos un correo así *patudamente* porque como lo citamos y él ya ha hecho muchos talleres sobre esto | sobre la memoria local porque él es parte de la organización que se llama ECO | que se llama Educación y Comunicaciones que es súper comunista en las redes sociales (ríen) | pero igual nos sirve

455. Camila: ¿qué tiene que sea comunista en las redes sociales?

456. Elexia: porque nosotros tenemos que abordar el tema como Régimen Militar | no podemos ponerle dictadura ni Golpe Militar | entonces a eso nos referimos con que::

457. P: es que en general es una investigación imparcial | entonces yo creo que ellas se asustan un poco si es comunista porque queda-

458. Nixa: no | a mí me gusta el comunismo

459. Elexia: a mí también me gusta | es que al leerlo se nota la ideología que tiene

460. Camila: pero ustedes no van a hacer una copia de eso | son solo sus ideas

461. P: ¿o van a terminar marchando? (ríen)

462. Camila: ¿o van a comer guaguas? (ríen)

463. P: ¿o van a quemar neumáticos afuera de la sede que le va a prestar la Municipalidad? no sería bueno

464. Nixa: acá hay unos propósitos súper buenos de la metodología | dice (lee) “que el equipo de trabajo sea capaz de ir haciendo un aprendizaje a partir de su propia experiencia evaluando autocríticamente su quehacer valorando [sus logros y xxx]”

465. P: ¡¡ay tanto gerundio!! (ríen)

#### ***1.2.1.5 Desafiar al otro o reenfocar la conversación***

Distintas a la construcción colaborativa y a las propuestas para modificar y mejorar el trabajo investigativo, son las ideas desafiantes, asociadas a las habilidades indagativas. En esta clase, luego de que las estudiantes del grupo de Camila, Rosmery y Luisa expresaran el problema de la escasez de bibliografía relacionada con su trabajo, Nixa ofreció ayuda con un contacto

profesor. Luego, Elexia realiza una intervención desafiante, que es acogida de buen modo por la profesora:

108. P: pero háganme caso | diversifiquen su investigación

109. Elexia: ¿puedo decir algo?

110. P: ya

111. Elexia: que la profesora Carla el otro día nos mandó un mail a:: no sé | la cosa es que yo lo tenía-

112. Nixa: -se llama Sergio-

113. Elexia: y habla de la memoria viva y de los Derechos Humanos | entonces yo me inscribí porque son visitas guiadas que hacen ahí en la Sotomayor | y me acaban de llamar y me dijo | porque era como para colegios y cosas así | pero yo me inscribí igual | entonces yo le dije que yo era con una compañera no más que quería ir y me dijo que ningún problema | que fuéramos con mis compañeros | que los sábados va poca gente | que él va a ser el guía | entonces no sé si alguien quiere ir | es el sábado a las 3 y media en la Sotomayor |

114. P: [yo creo que es una buena experiencia]

115. Elexia: [porque yo voy a ir] (sonríe)

116. P: yo creo que el conocimiento no abunda nunca ni sobra | o sea si pueden ir y pueden hacer contactos también ahí

La profesora también incentiva a los estudiantes a participar de la actividad, que no queda tan claro de qué se trata, pero tiene relación con el tema de investigación de Elexia. Elexia hace algo que es muy interesante y puede darse solo en situaciones en que se realiza la metodología de seminario y no cuando se hacen tutorías, que es convocar a los demás a conocer e interiorizarse en su tema de investigación. Entendiendo que el tema de investigación es la dictadura, los Derechos Humanos y la reconstrucción de la memoria, se hace mayormente importante esta invitación que también atienden

Luego de que el grupo que asiste a la cárcel comentó la falta de bibliografía relacionada, Nixa quiso hacer una acotación respecto al proceso de búsqueda, que evidencia el aprendizaje obtenido durante el mismo: se trata de cómo a partir de redes e hipervínculos, se puede llevar a material bibliográfico interesante y útil. Además, sugiere a sus compañeros que no se dejen llevar por prejuicios y que sean abiertos. La reflexión que realiza Nixa ocurre a partir de su experiencia.

120. Nixa: ¿puedo decir algo | tal vez súper obvio para todos? pero:: cuando uno empieza la búsqueda *encontrai* al autor y tienen que ver los pies de página | si el pie de página te lleva a otro autor | *tenís* que ir a ese autor y luego al otro autor | de repente hay palabras que uno cree que-

121. Elexia: tienen que ver con otro tema

122. Nixa: cree que no sé | que no son clave porque se alejan de nuestra investigación | como no sé | nosotros estamos hablando de memoria | ahora histórica pero la palabra experiencia me lleva a otra búsqueda y a otra búsqueda y ahí uno empieza a buscar

123. P: sí

124. Nixa: y tienen que buscar en las bibliografías de los mismos porque esa bibliografía te lleva a otra | aunque encontramos no sé | cosas que no tienen nada que ver con nosotros pero los autores que usan también se usaron acá | entonces ahí uno empieza a encontrar | es difícil | es súper difícil

125. P: pero es que es esa la experiencia tesis y a veces uno busca mañanas completas y no encuentra nada pero al otro día encuentra | pero esa búsqueda es parte del aprendizaje

126. Nixa: hay días que uno piensa que son perdidos y a las 9 de la noche encontraste algo

### **1.2.2 Las estrategias de la docente**

De acuerdo al análisis de los movimientos dialógicos, la sesión 2 está enfocada en el desarrollo de las habilidades interpersonales. Las estrategias mayormente utilizadas en esta sesión por parte de la profesora son: sugerir y dar ideas para investigar, solucionar mediante el trato cuidadoso y utilizar el humor como estrategia.

#### ***1.2.2.1 Sugerir y dar ideas***

La profesora comienza la clase dando el turno a Elexia para que narre la experiencia del curso realizado en Santiago. En general, ambas estudiantes que se refieren a la visita mencionan que no era lo esperado y que si bien, estuvo interesante, no tendrá la utilidad que pensaban. Frente a ello, la docente expone sus ideas e incentiva a las estudiantes a profundizar en la utilidad que se le podría dar a lo aprendido en la visita.

13. P: pero fíjate que lo que hay acá (señala folleto) primer piso y segundo piso | podrían ser los temas que traten en el taller

14. Elexia: eso es interesante

15. P: súper

Pareciera que con las intervenciones de la docente, el pesimismo del comienzo respecto a la utilidad del taller y viaje Santiago se reformula y queda atrás. La profesora tenía claridad de que la utilidad del taller no sería directa, sin embargo, serviría. Ella motiva a sus estudiantes para ser agentes en la promoción de cambios en la actitud, proponiendo, en este caso, una organización temática y metodológica.

19. P: porque por ejemplo | en cuanto a temas para realizar el taller (lee folleto) “dolor de los niños” podría ser un tema | “poder internacional” también podría:: o sea podríamos construir ejes como para articular las sesiones del taller:: para que no sea tan en el aire | es decir es decir | esta sesión va a ser abordada a través de música cine y tanto y el tema va a ser los niños de la dictadura | o el tema de la segunda sesión va a ser | por ejemplo la comunidad internacional y su opinión sobre la dictadura | entonces yo lo encuentro súper:: positivo el tema | por ejemplo la cultura el plebiscito da para dos sesiones | solamente la ocasión plebiscito | todo lo que se tejió alrededor en esa oportunidad | ahí todos van a llevar sus chapitas del sí del no | entonces te da como para estructurar los temas || en realidad a mí lo que más me interesaba era eso | que diera como para la estructuración y también para ordenar los temas | por ejemplo el Informe Rettig que también puede ser un tema de análisis | a través de los materiales || y ojalá que acá todo lo que vean a la pasada | de flyer de información | derecho pa la U para que ordenemos esto e:: el tema de la artesanía se ve súper interesante | la verdad | el fin de la dictadura por ejemplo

20. Elexia: sí | la Sala de la Memoria | hay una sala que solo de habla de la cultura y de la memoria | entonces también es súper importante

21. P: sí | eso nos va a permitir esto | articular por ciertos temas y ciertos bloques y al resto yo creo que le sirve como experiencia ¿no?

22. Rosmery: sí | yo lo encontré súper | aparte que las tres horas se hacen súper cortas | yo pensé que se nos iba a hacer más largo pero se nos hizo súper corto

23. P: parece que tú me decías que el próximo lunes viene como una aplicación

24. Luisa: sí y vamos a recorrer el museo y vamos a describir algún objeto que le llaman ellos a las diferentes partes que hay en el museo y:: y bueno y después se van a formar definiciones en conjunto con los demás profesores | entonces cada definición que al final dijo que eran sesenta | las envían a nosotros a nuestro mail aparte de la certificación | entonces queda como material para nosotros para nuestras clases y para una visita que nosotros quisiéramos hacer

25. P: perfecto | además que eso mismo les sirve como una metodología | o sea son ciertas estrategias que uno podía utilizar en el ambiente escolar | habitual en el que ustedes van a trabajar | va a ser un tema así que es interesante.

26. Elexia: sí | va a ser súper entretenido | además que los lunes no abren el museo entonces vamos a estar nosotros no más

Más avanzada la clase, Nixa menciona que el material que han encontrado es de gran utilidad, sin embargo, en el texto se refieren a la realización de un proyecto que es algo que ellas como grupo no tienen planificado realizar en su tesis, pues no es parte de los objetivos. La profesora indirectamente solicita cautela, pues no se puede saber si saldrá o no un producto de la investigación realizada y si las personas lo autorizan, es posible considerar un producto que se enmarque en extensión dentro de la Universidad. Con estas intervenciones motiva o abre una oportunidad de desarrollo investigativo o profesional a las estudiantes.

408. P: ¿ah no?

409. Nixa: o sea literalmente | vamos a sacar resultados pero no vamos a estar traspasando leyendo todo como para hacer de inicio a fin de cada sesión lo que va a pasar | no vamos a hacer como en literatura un libro que es a lo que se refiere

410. P: veamos qué pasa porque como es investigación-acción tal vez salga un producto de eso

411. Nixa: sí obvio | pero me refiero

412. P: y acuérdate que nosotros el año pasado hablábamos acá con la U había algo de extensión ¿se acuerdan? que tal vez por ahí podía servir | entonces imagínate que de esta gente emerja porque es investigación-acción | si esa es la gracia que tiene | no vamos a ir con una idea tan cerrada

413. Nixa: pero nosotros no vamos a grabar cada sesión

414. P: no si no pueden grabar pero a lo mejor podemos publicar después ciertas cosas que emerjan desde las mismas personas si esas personas autorizan y quieren

415. Nixa: claro | ya | lo otro que encontramos porque esto es para la memoria | lo que encontramos acá es sobre un taller que se hizo para reconstruir la memoria en Colombia que igual nos sirve mucho porque tiene 101 páginas y tiene mu::chas actividades súper buenas

Mientras Franco expone su propuesta de trabajo investigativo, son varias las acotaciones y sugerencias que realiza la profesora. Como la centralización del país aparece recurrentemente en la agenda política chilena, la profesora sugiere que Franco introduzca una reflexión en torno a que los programas de estudio para todas las escuelas y liceos se diseñan en y desde Santiago para estudiantes de allí, sin considerar la diversidad regional, en este caso, literaria que el país podría aportar.

187. P: y ahí a lo mejor es momento de hacer una no crítica | pero sí reflexión de por ejemplo pensar que estos programas están hechos para y desde Santiago y no consideran | digamos el acervo regional que hay de los relatos entonces | pero yo volvería a revisar el programa

Un tema recurrente en estas clases es la metodología de la investigación. Debido a que este grupo entiende la investigación cualitativa como acción recursiva, a la que se regresa y ajusta todas las veces que se considere necesario, la profesora constantemente se refiere a la importancia de ir reparando la metodología durante el proceso investigativo:

50. P: entonces a lo mejor | está bien | que no las dejen todavía entrar a hacer la intervención | pero podíamos solicitar la autorización para la observación porque:: esta observación ¿de dónde la sacaron | Rose?

51. Rosmery: de un reo

52. P: claro | pero acuérdate de que en una investigación de este tipo lo importante es la observación de ustedes | o sea | entonces | las preguntas que habíamos visto de ellos | me parece ¿se acuerdan que era como:: en qué condiciones estaba el problema | cómo nos planteábamos resolverlo y blablá? solo es posible responder si estamos en el campo de estudio | entonces podríamos | esto está bien incorporarlo | pero dejar claro que esta es la descripción que hace un reo de cómo es el sistema y tal vez deberíamos contrastarla con un plan oficial que tenga:: gendarmería

Esta sugerencia permite indicar que, si bien el relato del reo tendría utilidad en la investigación, lo que verdaderamente se requiere es la observación de quien investiga. Sin desechar lo hecho hasta ahora, se posibilita el avance hacia la comprensión y puesta en

práctica del marco metodológico. Luego, se establecen otro tipo de recomendaciones para realizar la investigación: considerar diversas fuentes de información: procedimientos de gendarmería y observación de las investigadoras, contar con una pauta de observación y realizar el trabajo con sistematicidad.

56. P: exacto | no podemos confiar o sea | está bien incorporarlo | no sacamos nada | no lo vamos a sacar pero lo tenemos que completar con dos tipos de fuente más | una los horarios y los procedimientos que establece gendarmería | y en segundo lugar la observación | cómo se les ve:: y para eso ustedes necesitan una pauta de observación | de alguna forma algunos criterios generales con los que ir y e ir en más de una oportunidad | o sea ir dos o tres veces:: en distintos horarios | revisar | tomar nota | a lo mejor conversar con los mismos reos y de ahí extraer información | esa es la idea de una investigación cualitativa || porque esta es la más importante de nuestro:: de la definición de nuestro problema | o sea que aquí es de donde emerge el problema | nosotros vamos como con un prejuicio prácticamente todavía no podemos delimitar el problema hasta que no nos digan con efectividad y observemos directamente cuál es la situación | | porque a lo mejor a ellos no les importa | claro porque lo que nosotros vemos de afuera y valoramos de una manera | para ellos a lo mejor no es un tema relevante ¿ya? me parece que está bien | pero tenemos que ver cuál es la fuente y a lo mejor hacer una entrevista | especificar quién es la fuente | que esto es un testimonio y como testimonio es súper valioso para una investigación cualitativa

También en las sugerencias aparece el tema de la rigurosidad en la investigación y en la entrega de la información hacia la comunicación de resultados:

61. P: (lee ppt) “las investigaciones de Latinoamérica” hay que citar esas investigaciones | de quiénes son | dónde están sistematizadas

### *1.2.2.2 Solucionar mediante el trato cuidadoso*

Podríamos decir que tenemos un caso dentro del aula, que tiene un tratamiento especial. Se trata de Pablo, quien – sin demandarlo - requiere de mayor apoyo en la revisión de su trabajo, debido a que evidentemente está más atrasado que el resto de sus compañeros y, además, realiza su trabajo de manera individual. La profesora solicita apoyo a sus compañeros, debido a que estima que la revisión del trabajo en las horas de clases ha tenido menor tiempo que la del resto y parece saber a qué se va a enfrentar, por lo que se antepone con la frase “ustedes saben que la primera hora es de humillación pública”. Con lo anterior, hace parte a Pablo de un grupo común, al cual evidentemente no pertenece, ya que tanto la calidad de su trabajo como el nivel de comprensión que alcanza no le permiten avanzar. Los estudiantes demuestran conocer su situación y se ríen nerviosos. Ante ello, la profesora tiene una actitud en que solicita mayor cooperación.

205. P: listo | por lo menos ya tenemos la pauta ¿quién más? ¿Pablo? ustedes saben que la primera hora es de humillación pública | ya Pablo vamos | | (1 minuto 30 segundos) (lee) “modelar un taller de escritura” ya aquí les voy a pedir el máximo de concentración porque lo de Pablo lo hemos revisado menos que lo del resto ¿ya? entonces | atención acá (lee) “modelar un taller de escritura para la redacción de textos instructivos técnicos propios de la especialidad | del colegio” se entiende que:: va:: a trabajar | perfecto ¿sí? ¿es un taller de::? ¿lo puedes leer tú Pablo?

206. Pablo: sí (lee) “resumen de la investigación | en la presente investigación se pretende elaborar un taller de escritura”

A partir de la corrección formal de la metodología de la propuesta, aparece el tema de la escritura académica y comunicación de resultados, donde nuevamente la docente acude al humor, la comparación y al lenguaje cotidiano para enfrentar las dificultades que presenta el trabajo, protegiendo la imagen de Pablo.

207. P: se elaborará | si vamos a investigar va a ser con seguridad | no “se pretende investigar” (ríen y estudiante corrige) vamos a hacerlo y al que le gusta le gusta y al que no no | se elaborará | | y también vayan quitándose esa escritura perifrástica que es más infantil | ustedes ya están grandes ya | ya no se pintan las uñas de color perlado | no están para vamos a investigar | no | se investigará | fórmulas mucho más académicas ¿ya? ya Pablo sigue por favor

208. Pablo: (lee) “se elaborará un taller de escritura enfocada en la con-”

209. P: enfocado | concordancia con taller (estudiante corrige)

Se trata de un estudiante con dificultades en distintos niveles, cosa que Estrella también observa y pareciera que por ello intenta cooperar con el trabajo del compañero. Es posible que Pablo tenga un trato especial, a diferencia de sus pares, no solo en esta clase sino también en las demás. Algunos compañeros se ríen nerviosos - nunca burlescos - y Estrella persiste en su ayuda, la profesora expresa en plural la idea de que son un curso y todos deben ayudarse.

211. Estrella: ¿no era de textos instructivos?

212. P: sí | ya ¿cómo lo arreglamos? ¿quién ayuda acá? ya *pos* | Camila (ríen) ya | todos ayudando a Pablo

213. Estrella: usted dijo en la producción de textos::

214. P: pero quedamos solo en la producción

215. Estrella: entonces es la producción de textos instructivos ¿o no?



216. P: a ver | un taller de escritura enfocado en la construcción de textos instructivos porque no es uno solo (estudiante corrige el texto)

Pablo no manifiesta su opinión y permite que tanto la docente como los compañeros opinen de su texto y lo modifiquen. Frente a cada sugerencia, él realiza cambios en el texto, que es proyectado en la pizarra. La profesora valora la tranquilidad de Pablo, en vez de evidenciar su lejanía respecto al curso en cuanto al proceso y al producto que ya debería tener para realizar el trabajo de campo.

222. Franco: hay que sacar el “un”

223. Marcela: cámbialo cámbialo

224. P: pero de a uno (ríen) {(DC) PABLO} (ríen) | por suerte que Pablo es tranquilo en la vida

225. Estrella: Pablo en la segunda línea

226. Pablo: ¿cuál?

227. Estrella: en lugar de construcción pon producción

La profesora se dedica a realizar correcciones de forma (precisión léxica, sintaxis) en la propuesta investigativa y no lleva al estudiante a realizar mayores reflexiones, al parecer porque está atrasado respecto a sus compañeros. En el siguiente segmento, la profesora sigue solicitando ayuda a los demás compañeros para componer el texto de Pablo, utilizando sus distintas estrategias para lograrlo. Mediante parafraseo, intenta llevar a Pablo hacia la comprensión de la situación comunicativa. Finalmente, el segmento termina con la profesora dictando al estudiante.

240. P: vamos a calmarnos | como dicen ustedes (ríen) entonces | atención | dice (lee) “en la producción de textos instructivos dentro del colegio” pero nosotros habíamos precisado eso más | Pablo ¿para qué queríamos los textos instructivos? tú nos contaste que los alumnos de ese colegio tenían que elaborar textos instructivos para ciertas asignaturas y tú nos dijiste manuales | y que los manuales eran una dificultad porque en general había una asignatura donde sobre todo les pedían elaborar un manual | ¿qué asignatura era esa?

241. Pablo: bueno yo estoy hablando de | hablé desde mi especialidad señorita

242. Nixa: -electricidad-

243. P: ¿de electricidad?

244. Pablo: sí

245. P: ¿entonces cómo podríamos colocarlo? Franco ayuda | de textos instructivos | ¿cuya temática se centrará en?

246. Franco: la especialidad

247. P: (dicta a Pablo | quien escribe) la especialidad || cuya temática se centrará en | la especialidad | que ¿cursan? | los alumnos || o sea | desde el área del lenguaje y la comunicación vamos a apoyar en el fondo a los otros docentes para hacer interdisciplinaria la investigación | le vamos a preguntar qué se yo al profesor de Electricidad 1 | qué manuales necesita y cuáles son las pautas que él utiliza para que sus alumnos los confeccionen y los vamos a intervenir

Como la profesora ha insistido tanto en el trabajo cooperativo con este estudiante en particular, todos se sienten libres de participar dando su opinión, no obstante, parece no acomodarle a la profesora que todos se fijen en ámbitos diferentes del texto. Frente a esto, la profesora defiende al estudiante “no lo estrese”, “son unas brujas”, para concluir con “no las escuches Pablo son un grupo de histéricas”, con la última intervención se termina el intercambio y quedan hablando solo Pablo y la profesora. La profesora demuestra una gran empatía y compromiso con el estudiante y lo utiliza como ejemplo de estudiante de aula cuando se refiere a él frente a los estudiantes para recomendar una actitud paciente: “como profesores tienen que ir solucionando las cosas de a una porque si no lo único que van a hacer va a ser frustrar al alumno”.

248. Camila: -el formato también que se::

249. P: el formato

250. Camila: él tendría que tener el formato que se utiliza

251. Franco: el propósito

253. P: pero no lo estrese en este minuto | terminemos esto

254. Estrella: profesora | ahí donde dice “para esto se internará en::”

255. P: sí | si también vamos a llegar ahí (ríen) son unas brujas (ríen) | pero tú no sabes cómo se portan los niños en ese colegio | a lo mejor más que asistir se va a internar en el colegio

256. Estrella: ¿y que coloque “el fin” está bien?

257. P: espérate un rato (ríen) siempre y para que ustedes lo aprendan como profesores | tienen que ir solucionando las cosas de a una porque si no lo único que van a hacer va a ser frustrar al alumno si le dicen: “y pon esto acá y cambia esto allá” | no las escuches Pablo (ríen) son un grupo de histéricas | vamos (lee) “Ernesto” bah eso es el colegio “los alumnos del colegio EBT” punto ¿ubicado dónde? ¿dónde está este colegio?

Pablo evidencia no comprender, luego de un extenso momento en que todos, compañeros y profesora, intentan reparar su texto respecto de la redacción pero también coherencia, él solo

se limita a copiar lo que le dicen, lo que evidencia con la pregunta “¿entonces cómo sería profesora?”.

333. P: es que no los tiene así | es que por eso quiero que arregle las preguntas para ver si se relacionan con los objetivos porque no están relacionados ni los objetivos con las preguntas ni las preguntas con los objetivos | entonces echemos una arregladita acá | porque siempre hacemos ese ejercicio ¿y qué tipo de textos instructivos? no porque no es distintos tipos de textos instructivos ¿qué conocimientos necesitan los alumnos para escribir estos textos instructivos? es que el texto instructivo es uno en el fondo

334. Pablo: ¿entonces cómo sería profesora?

335. P: sería ¿qué tipo de conocimientos requieren los alumnos para | desarrollar un texto instructivo? | exacto | entonces ¿se acuerdan de que hacíamos ese cuadrito de la pregunta y el objetivo? ya | para la primera pregunta ¿cuáles son las especialidades técnicas que pide un texto instructivo académico? ¿cuál sería el objetivo? vuelve por favor | a los objetivos (en ppt) ¿el 1? (leen la diapositiva)

### *1.2.2.3 Utilizar el humor*

En esta segunda sesión, al igual que en la primera, aparece esta forma de abordar los temas en el aula como estrategia para recordar, comparar y ejemplificar. Cuando los estudiantes presentan su trabajo, los demás junto a la profesora tienen espacios para proponer ideas, ajustes, modificaciones y sugerencias. El grupo de estudiantes que asiste a la cárcel para realizar un taller literario no ha logrado entrar al campo de estudio, debido a trámites administrativos, que han demorado mucho más de lo previsto. La representación que tienen de los tiempos los estudiantes y la profesora son diferentes debido a la experiencia que poseen respecto al trabajo investigativo. En este contexto de “tira y afloja” en que la docente les pide mayor organización para ajustarse al tiempo y las estudiantes insisten en que alcanzarán, se sitúa este segmento. La profesora utiliza el humor como estrategia para insistir en la importancia de la investigación etnográfica y la inmersión en el campo de estudio. El siguiente es un buen ejemplo de esta estrategia:

104. P: (continuación) tenemos que ir como sea | por último cometan un delito y vayan un fin de semana a dar a la cárcel (ríen) o sea hagámoslo etnográfico | después los sacamos | acá tenemos abogados en la U (ríen) díganle que fue por un fin de investigación (ríen) | como la Winona Ryder dijo una vez que había ido a robar a una tienda | según ella porque lo necesitaba para un papel que iba a hacer después | tener esa experiencia | no nos pongamos al extremo pero entre más cerca podamos vivenciarlo es mucho mejor ¿ya? | | los otros grupos

El humor como estrategia de ejemplificación es utilizado por la profesora en reiteradas ocasiones. Mientras están comentando el plan de trabajo y propuesta de Franco en torno al patrimonio oral de la región, la profesora les recuerda algunos *tips* de escritura académica y ejemplifica con modismos para hacerlo más ameno y familiar. A raíz de la intervención de Franco, el ambiente continúa distendido tanto para la docente como para los estudiantes, quienes tienen una relación horizontal que les permite situarse en un ambiente relajado:

181. P: porque | en el fondo eso te sirve después para contrastar qué es lo que tú vas a encontrar en la comunidad ¿ya? no ponga etcétera en una tesis | ponga entre otros porque si no se ve como si la persona se hubiera aburrido de escribir | como ah ya y chao | eso es el etcétera | se lee así (lo cambia) mira que se ve fino ahí entre otros ¿ve?

182. Franco: *le cambió el pelo*

183. P: *le cambió el pelo* (ríen) ahora está para empastado estaba para anillado no más recién

Luego de la revisión extensa del trabajo de Pablo, se da este segmento de distensión, en el cual la profesora pide a los compañeros algo de comer para Elexia, frente a lo cual Nixa, que fue de intercambio a España, realiza una comparación con este país. Después de ello, Rosmery ofrece un yogurt vencido y se relaja el ambiente.

384. P: (...) ¿quién tiene alimento para la Ele? (ríen) terminamos esto y nos vamos a break pero después | vamos a terminar esto primero | hay gente que tiene una hora y media de clases continua y no muere no le pasa nada así que tranquila

385. Nixa: en España son 4 horas de clases con 15 minutos de descanso | eso es horrible

386. P: nosotros como somos de tradición española vamos a hacer eso | fuimos colonizados | no es mi culpa (ríen, Rosmery da yogurt a Elexia)

387. Elexia: mira este yogurt | venció el 30 de marzo

388. P: quieres envenenar a tu compañera (ríen)

389. Rosmery: pero si mi mamá lo compró ayer en el supermercado

390. P: dile que la engañaron que casi matas a una compañera (ríen)

391. Elexia: voy a seguir con la misma hambre | | me dejaste con más hambre | me abriste el apetito

392. Nixa: puedes reclamar mostrando la boleta de la compra

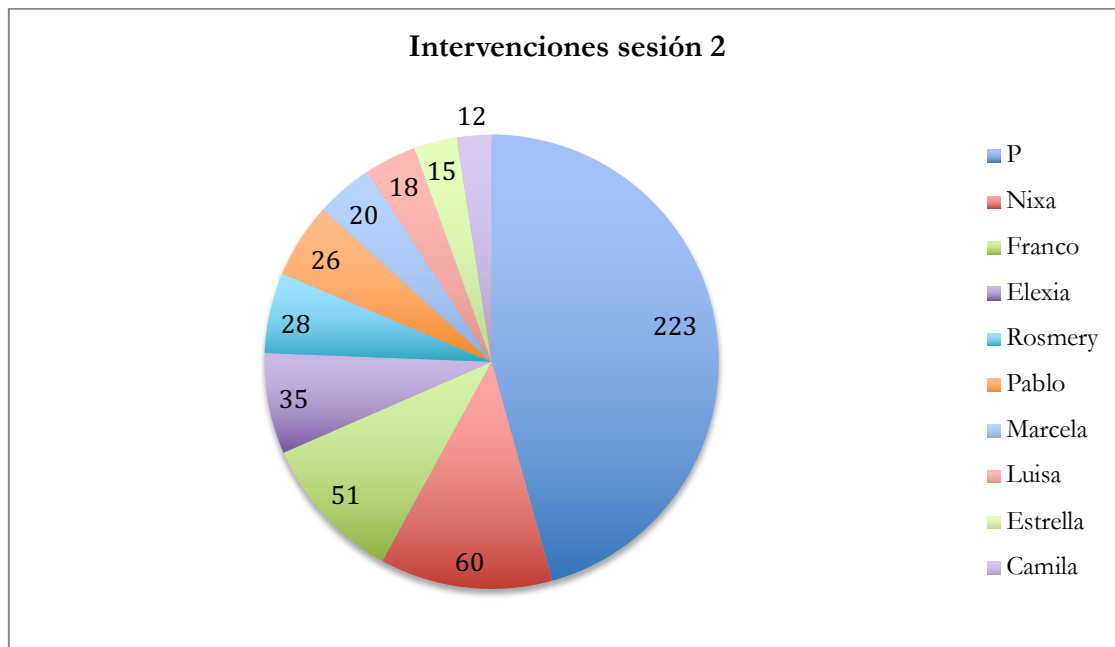
393. P: adivinen qué mamá no va a recibir nada este día de la madre (ríen) la madre asesina | ya vamos

### 1.2.3 Síntesis de intervenciones e interacciones de la sesión 2

El gráfico 3 sintetiza las intervenciones de la sesión 2 y es útil para mostrar varias cosas: en primer lugar, que la profesora mantiene el control de las intervenciones y, en segundo lugar, que quienes participaron más en la sesión 1, hoy están al final respecto a la cantidad de intervenciones: Estrella y Luisa, lo que podría ser beneficioso para diversificar la toma de turnos. Por su parte, Nixa y Franco participan activamente de la clase y Pablo está más tiempo presentando su investigación, la cual es cuestionada, reformulada, nuevamente redactada, entre otras acciones.

**Gráfico 3**

*Participación en sesión 2*



**Fuente:** Elaboración propia.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de las interacciones de los estudiantes (E) y estrategias de la profesora (P) en la sesión 2. En esta tabla se observa que en la sesión 2 predomina el movimiento dialógico de construir sobre las ideas de otro, de manera más o menos equivalente por parte de la profesora como de los estudiantes.

Tabla 12

*Interacciones de la sesión 2*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	46	22	8	76
Construir sobre las ideas de otro	52	23	42	117
Llegar a acuerdos y consensos				5
Proponer, motivar, solucionar	9	0	3	12
Proporcionar evidencias o razonar	32	12	8	52
Desafiar al otro o reenfocar la conversación	1	1	3	5

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

### 1.2.4 Conclusiones de la sesión 2

A continuación, exponemos las conclusiones de esta sesión desde los objetivos de la investigación y los temas que en esta clase aparecieron.

#### a) Los intercambios y las interacciones

En comparación con la sesión 1, es posible afirmar que en esta sesión 2, los estudiantes tienen una actitud más relajada, lo que se evidencia en la toma de turnos y en la libertad que se otorgan a sí mismos para opinar y debatir. Considerando que la docente utiliza el humor en varias ocasiones para desproblematizar las situaciones, los estudiantes intercambian sus ideas lo que otorga un ritmo distinto a esta sesión. Es posible proyectar que la maestra irá otorgando autonomía a los estudiantes de manera gradual hasta que sean ellos quienes asuman un mayor protagonismo no necesariamente en la gestión de los turnos en la clase, sino en situar los temas desde los cuales surgirán las ideas para elaborar aprendizajes más complejos.

### **b) Enseñar a investigar**

En esta segunda sesión aparecen representaciones e ideas más definidas de lo que se entiende por aprender a investigar cómo proceso y del rol que juega el diseño de la propuesta investigativa junto a la comunicación de resultados de investigación.

La profesora busca enseñar a partir de la experiencia de todos y cada uno en el proceso investigativo, por ello es que cada grupo presenta sus avances y los demás escuchan, pero también tienen espacio de opinión, sugerencias y propuestas<sup>25</sup>. Ellos son los aprendices y también los maestros.

Finalmente, la situación de Pablo abre un espacio cooperativo entre los estudiantes, no obstante, va siendo mediado muy vigorosamente por la profesora, quien permite o no que las sugerencias de cambios tomen un cariz más profundo. Los pares intentan ayudar y cooperar con el trabajo de Pablo, sin embargo, parecen aburridos de la situación. Luego de que Pablo parece no comprender las sugerencias y guías, los compañeros terminan por dictar los cambios que él tiene que aplicar en su trabajo y él toma nota de ellos. La profesora sigue mostrando especial cuidado con él e incluso trata de histéricas a las compañeras, quienes se muestran desesperadas por la falta de comprensión de Pablo.

### **c) La percepción de los estudiantes y sus concepciones**

Elexia y Nixa realizan propuestas y sugerencias que están relacionadas a su concepción y percepción respecto al rol que les compete como profesionales reflexivos. Ambas en distintos momentos de la clase, animan a sus compañeros a realizar búsquedas profundas, a relacionar objetivos con preguntas de investigación y a no desanimarse. Estrella también hace lo mismo cuando apoya el trabajo de Pablo: retoma un cuadro de relaciones de Hernández Sampieri para sugerir realizar las relaciones necesarias en la propuesta investigativa, a partir de este ejemplo. Esta es una de las razones por las cuales el trabajo con habilidades investigativas en esta sesión está centrado en el desarrollo de las habilidades interpersonales

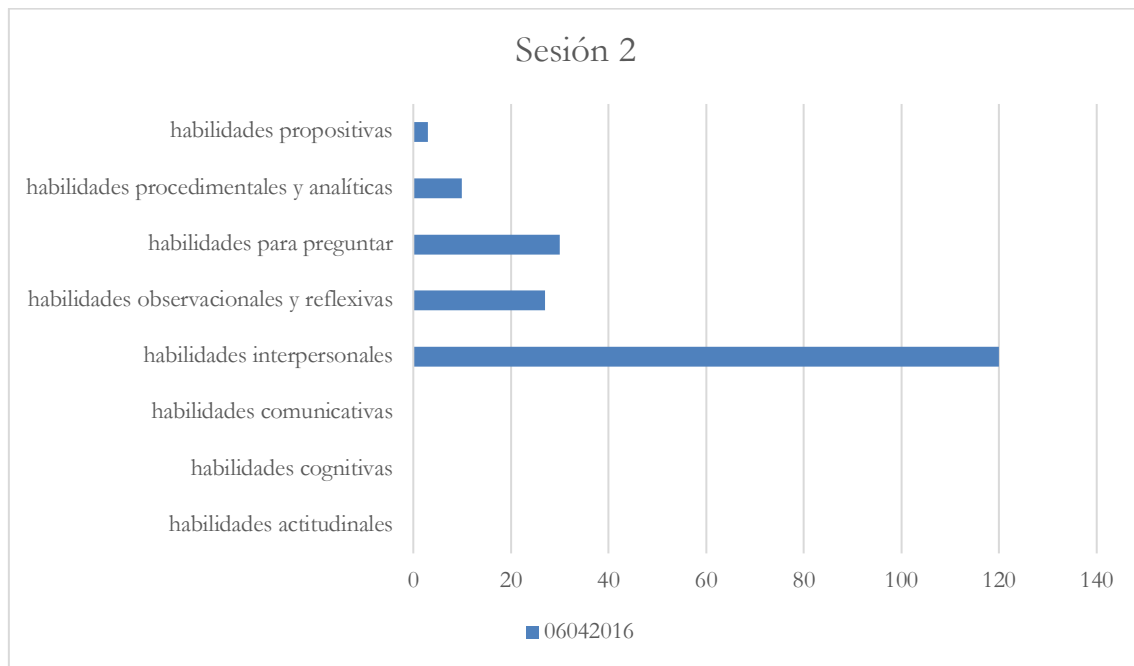
---

<sup>25</sup> En un comienzo consideré el curso Seminario de Grado para Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica, no obstante, el formato era muy distinto al de este seminario, por cuanto el profesor atendía a los grupos de manera personalizada, con lo que las interacciones eran limitadas y circunscritas solo al tema escogido para investigar.

particularmente, por sobre las demás. Lo presentamos en el gráfico 4, como un resumen del desarrollo de habilidades de la sesión 2.

**Gráfico 4**

*Habilidades investigativas sesión 2*



**Fuente:** Elaboración propia a partir de matrices de nodo NVivo.

### ***1.3 Análisis de la sesión 4***

La sesión 4 se realizó el día 20 de abril del año 2016 a las 15:30 y su duración es de dos horas. Los estudiantes están todos presentes, por lo tanto, en la sala somos 12 personas: 10 estudiantes, la docente y la investigadora.

La profesora solicita a los estudiantes que presenten un informe general tanto a ella como a los demás compañeros, antes del primer informe que se entrega en una semana más. En esta sesión, los comentarios que los estudiantes realizan en mesa redonda, se centran en el marco teórico y metodológico, además de la comunicación de los resultados mediante la realización de informes. El análisis está enfocado, por un lado, en las interacciones que se dan a través de los comentarios a partir de la exposición grupal o individual de las propuestas de



investigación. Por otro lado, se centra en las estrategias y acciones de la docente que promueven un aprendizaje de las habilidades investigativas. La profesora, por su parte, funciona como dinamizadora de la sesión, pues va gestionando los turnos y realizando comentarios o solicitándolos a los demás estudiantes.

**La gestión de los turnos.** La profesora sigue organizando los turnos, no obstante, es indudable que los estudiantes participan más activamente que en las primeras dos sesiones. Los segmentos puestos a continuación son evidencias de que la profesora es quien gestiona los turnos en la mayoría de los casos.

63. P: ya ¿quién sigue ahora? ¿alguna idea para este grupo?

64. Elexia: cambien el tema

65. P: cambien el tema (ríen) está feo el tema (irónica) feo el tema

286. P: claro | así es que estamos listas entonces ¿quién más? ¿Pablo?

287. Pablo: ¿yo?

288. P: sí

**La organización del tiempo como variable en la investigación.** Al día 20 de abril quedan solo dos meses y medio para entregar el trabajo de investigación, la profesora solicita un informe de avance general, de manera oral, que sea previo al de la próxima sesión que se entrega por escrito. La profesora se anticipa comentando que en otras instituciones hay movilizaciones en estas fechas, marchas y suspensión de clases por otros motivos, con la finalidad de que los estudiantes prevean esta situación y no se retrasen en las gestiones. Al final del segmento, pide consideración con las catástrofes naturales propias del país: terremotos, incendios, inundaciones, entre otras. El ambiente se relaja y los estudiantes se ríen, debido a que se trata de una situación que es razonable.

7. P: (continuación) entonces me gustaría que ustedes me contaran | que me contaran qué es lo que ha pasado durante la semana | en qué hemos avanzado | en qué hemos topado | qué cosas hemos logrado realizar | qué cosas están pendientes | qué nos ha resultado y qué no y si tenemos alguna respuesta de parte de los lugares donde se supone que vamos a hacer esta investigación-acción | porque | no es por asustarlas | pero:: me parece que ya estamos llegando a fines de abril ¿ya? y mayo siempre es un mes complicado | piensen que:: ya este jueves | mañana por lo menos en ciertos lugares hay marcha

8. Nixa: ¿por qué?

9. P: no sé por qué pero en La Católica suspendieron | hicieron horario protegido | no sé en esta época nuestro peor enemigo sería que:: pasaran catástrofes naturales que nos impidieran (ríen)

**La formalidad en el proceso de búsqueda.** El grupo de Paola, Estrella y Marcela presentan su trabajo y explican que se entrevistaron con el director de la escuela hospitalaria, sin embargo, acordaron ciertas tareas que hasta ahora él no ha cumplido. La reacción de la profesora es apoyar en la insistencia con la solicitud, pero utilizando la formalidad y el respeto como estrategia para conseguir la información solicitada. Notamos que las estudiantes manifiestan el poco conocimiento con la formalidad en el trato, por ejemplo, no están acostumbradas a dejar por escrito las solicitudes a través de cartas, suelen utilizar el mail, el mensaje de texto y el WhatsApp, evidenciando que desconocen que se relacionan con personas que representan instituciones. Añade la profesora que la formalidad es aún más necesaria considerando la situación delicada en que se encuentran estos estudiantes en el aula hospitalaria.

15. Paola: y le mandamos por correo las preguntas para que él las revisara y si tenía alguna | no sé | algo que agregar o quería acotar algo | también él quedó llano en hacerlo | | yo le mandé otro correo para ver la posibilidad de tener un acercamiento | la idea era observar a los chicos antes de comenzar todo este proceso pero no me ha respondido | estoy esperando | entonces con Marcela y Estrella estamos pensando *patudamente* ir el viernes y hacerle la guardia y esperarlo no más

16. P: es que eso no es *patudamente* | yo creo que es lo que corresponde | todos nosotros estamos siempre un poco sobrepasados y lo hemos hablado en las distintas universidades donde uno trabaja | a uno le llegan le llegan mails y constantemente la gente tiende a pensar que los mails se responden de forma inmediata pero eso no es efectivo | o sea el mail si bien es una vía de comunicación no es un WhatsApp | no es un mensaje de texto | | yo creo que la forma correcta y formal que exige hacer una tesis implica ir y coordinar un horario de entrevista personal | | soy de la idea que además es delicado | piensa tú que él está abriéndote las puertas de un lugar del que él es responsable | entonces no es como llegar y mandar una carta y aquí estamos nosotras sino que me parece que es bueno que vayan | no me parece que les vaya a molestar tampoco

El segmento continúa con una sugerencia de cómo abordar paso a paso la relación con los docentes del aula hospitalaria, desde una actitud humilde. Si bien, en los contenidos aparece un resultado de aprendizaje “demostrar una actitud responsable hacia las exigencias propias de la asignatura”, no se especifica respecto a qué actitudes se refiere. En una búsqueda para detectar las habilidades investigativas, parece necesario precisar, por ejemplo, que se explicita la responsabilidad con los plazos de entrega para avanzar en el proceso.

144. P: el martes va a tener que ser | entonces el martes ir ustedes | presentar un proyecto | presentar algo pero no así como “oigan saben que nosotros” no

145. Elexia: no-

146. P: mostrar el proyecto como corresponde y:: y establecer ya el listado de personas que van a participar y eso tiene que ser ahora ya/ eso ya no puede esperar más o sea esto debería estar partiendo a mediados de mayo

**El marco teórico.** El grupo de Paola, Estrella y Marcela exponen su tema y se refieren a la escasez de información disponible en torno acerca de las aulas hospitalarias y su finalidad. No es primera vez que la profesora se refiere a que la búsqueda debe ser más activa y centrarse en los temas adyacentes. Las estudiantes solicitaron algunas tesis al banco que está en la sede de Santiago, pero consideran que no son tan útiles.

No hay duda de que las estudiantes no tienen adquiridas las herramientas respecto a la sistematicidad del trabajo investigativo, lo que puede estar relacionado a que en otras asignaturas realizan otros tipos de trabajos de investigación. Cuando la profesora les habla de ello, toman una actitud particular: se enfrentan a la defensiva respecto al hecho de no encontrar información. Con esto quiero decir que responsabilizan a otros (“yo me he metido tres veces y todavía no me las mandan | solamente la señora Juana me mandó una-”), aseguran que ya han pensado en ello, pero no evidencian que han pasado o pasarán a la acción (“sí:: sí | estaba pensando”), o luego de largas búsquedas no encuentran el tópico particular que requieren y no saben conectar lo que encuentran con su tema en particular (“hay pero muchas cosas de arquitectura”). Esto último puede tener relación con la falta de experiencia investigativa y con el poco desempeño de las habilidades estratégicas

35. P: pero ¿cuál es el tema de la que les mandaron?

36. Marcela: nos mandaron de:: rol del docente | cómo evalúan los docentes la lectura

37. Paola: pero no hay algo específico que hable de la finalidad | de lo que él siempre nos mencionó y nos recalco que es el lado terapéutico que siempre tiene que estar todo conectado con la emotividad y la forma de intervenir lo pedagógico-

38. P: oye y en bibliotecas como de medicina/

39. Paola: sí:: sí | estaba pensando

40. Marcela: hay pero muchas cosas de arquitectura | que hablen de cómo hacer las salas pero no así como-

41. P: pero también puede ser tema | por ejemplo es que eso de hacer la sala tiene que ver con lo que los terapeutas ocupacionales refieren en relación a los accesos | claro porque hay que revisar todo | de medicina | de terapia ocupacional | de educación diferencial porque pensemos que ni siquiera todavía sabemos cuáles son las dificultades en general | de esos alumnos || porque a lo mejor no tienen ningún problema cognitivo | aunque siempre la enfermedad física acarrea un deterioro cognitivo pero nosotros no podemos partir desde un prejuicio | tenemos que corroborarlo y para eso tenemos que conocer a los niños | eso es sí o sí | no puede pasar más tiempo

Por su parte, Franco se refiere a los avances que ha tenido su trabajo respecto a la tradición oral específicamente en el apartado de marco teórico. Se refiere a que comenzó abordando las distintas definiciones que tienen como foco la tradición oral y que luego buscó información respecto a cómo funciona una metodología de la literatura. La profesora advierte que hay un ámbito no cubierto por el marco teórico y Camila apunta a que revise el Mineduc (Ministerio de Educación). Me parece muy atinente la sugerencia de la profesora respecto a cómo enfrentar ese aspecto de política pública educativa ministerial, considerando una revisión más bien histórica, respecto a la evolución de la enseñanza de la literatura. En Chile, el currículum está dado por los programas ministeriales y suele funcionar como la “carta de navegación” para los profesores y particularmente, para la formación docente inicial. Debido a la importancia de las políticas y lineamientos proporcionados por el Ministerio de Educación, la profesora realiza esta propuesta para avanzar.

427. P: te falta una sola cosa ahí

428. Franco: ¿qué cosa?

429. P: está coja la mesa (a los demás) ¿qué le falta? |

430. Camila: -mm Mineduc/-

431. P: por suerte que no pongo nota por participación en clases ¿qué le falta Camila? Mineduc | incluso revisa un poco más hacia atrás ya/ | ¿qué es lo que pide Mineduc con respecto a la tradición oral? no lo busques específicamente en el programa porque a lo mejor no lo vas a encontrar | busca algún documento anexo | a veces hay ciertos anexos donde ellos establecen ciertas políticas ciertos ejes | haz una investigación diacrónica Franco | para ver cómo ha sido cómo ha cambiado el enfoque de la tradición oral en los programas

432. Franco: ya

433. P: ya | porque ahí te queda claro | tenemos lo que es la tradición oral tenemos cómo enseñar la tradición oral | pero no tenemos lo que pasa con los programas y para nosotros si bien este es trabajo de título y no práctica | claro que es importante esa información ya/ bien ¿alguna observación para Franco? |

Mientras es el turno de exponer de Luisa, Rosmery y Camila, se arma una especie de debate acerca de cuáles son los lugares más útiles para buscar información. Las estudiantes del grupo señalan no encontrar mucha información útil para abordar el tema del taller literario en la cárcel y Nixa y Elexia insisten en que se puede encontrar en internet. La profesora en este contexto, recalca la importancia de tener un marco teórico revisado, independiente de que estén realizando una investigación-acción, ubicando a los estudiantes en la situación de examen de grado, en el cual les podrían realizar preguntas que apunten en distinto grado al marco teórico.

547. P: ¿la de la UPLA? todas las universidades tienen un banco de tesis y por eso es que ahora en algunas universidades no sé acá | te piden en vez de impresa una versión en DVD o en PDF de la tesis y queda como

un banco de tesis y pueden ser famosas y encontrar maridos acaudalados a: (risas) ya/ esa es la idea | ese es el concepto | para allá vamos (ríen) para allá vamos | entonces si el marco teórico está débil por más que sea investigación-acción igual tenemos que tener un marco teórico y uno metodológico | que el año pasado nosotros lo dejamos perfilado pero igual tenemos que profundizarlo ahora || ese marco teórico no puede ser débil aunque sea investigación-acción o sea no significa que por ser investigación-acción no | porque por ejemplo usted para el examen de grado vienen y dicen “las reclusas de” y yo soy una persona externa ¿qué está entendiendo usted por reclusa? | “los que están dentro del sistema penitenciario” “ah la persona que hace el aseo también está dentro del centro penitenciario” o sea es increíble pero uno puede caer solamente por un tema de concepto ¿quiénes son los reclusos? ¿qué tipo de recluso? ¿cómo están catalogados? ¿cómo están categorizados? y lo otro que me tienen que convencer el día del examen de grado y eso es teórico no solamente fruto de la observación ¿por qué un taller literario? ¿por qué no mejor les enseño a hacer las uñas?

Definir el marco teórico parece ofrecer ciertas dificultades para los grupos de trabajo en este momento de la investigación. Luisa, Camila y Rosmery se refieren a dificultades de índole de derecho de autor (permisos de descarga), como también al hecho de que no existen otras investigaciones similares que se refieran a la formación en talleres carcelarios. Nuevamente parece que la experiencia personal en distintos trabajos de investigación, en enseñanza y en distintos ámbitos se vuelve necesaria para enfrentar sin grandes frustraciones y con eficacia, la tarea investigativa. En este segmento, la profesora ofrece una salida para enfrentar la búsqueda de bibliografía para apoyar el marco teórico y se refiere al rol de las iglesias en la Dictadura Militar.

555. P: ¿saben dónde más debe haber documentos aunque ustedes no lo crean? en el Episcopado | en el Episcopado deben haber acerca de los derechos de los reclusos | a leer la Encíclica Rerum Novarum (ríen) me adelanté es que también es un fundamento | **recuerden que hay un período histórico en nuestro país donde ciertos mensajes que provenían de las distintas iglesias no solamente de la católica tenían un trasfondo de los derechos humanos** || en la misma Unesco debe haber | en ONG debe haber para este grupo de gente | entonces una pregunta que ustedes tienen que hacer es ¿qué ONG operan en esta cárcel? yo les aseguro que debe haber alguna ONG o ¿quién patrocina? y hay patrocinadores por ejemplo yo me enteré el otro día de que el colegio de mi hijo lo apadrinó la Andrea Molina (ríen) y donó cien pelotas para la sala de estimulación | el problema es que cien pelotas no son muchas pero igual donó algo || entonces hay ciertas instituciones que están apadrinadas | aplica para lo que les dije a ustedes o que están auspiciadas por ciertas ONG ¿saben lo que es una ONG cierto?

556. Camila: -no-

557. P: organización no gubernamental | algunas son nacionales otras son internacionales || yo me acuerdo de cuando yo era pequeña hace hartito que había una que era la Children International

**El formato en la comunicación de resultados.** En esta sesión se retoma el tema del formato en la comunicación de resultados, ya sin apuntar al formato APA de referenciación y citación, sino desde la solicitud de un informe escrito evaluado que se presenta la próxima semana y que tiene su respectiva estructura. Se había definido al comienzo del curso que en

dicho informe se debía considerar alguna descripción del campo de estudio, no obstante, la mayoría de los estudiantes aún no tiene esta inmersión, por diversos motivos. Es necesario destacar que existe flexibilidad por parte de la profesora acerca del modo de presentación de este informe: la estructura la diseñarán entre todos considerando el grado de avance que tienen hasta ahora.

567. P: Cordero coma (ríen) 2016 dos puntos | minuto tanto de la clase | correcto tiene que estar eso | bien ahora tenemos que tomar una segunda decisión hoy

568. Paola: ¿cuál?

569. P: la primera fue qué nos faltaba ¿qué partes va a tener este informe extraño que vamos a tener que entregar la próxima semana? y que no tiene descripción del campo de estudio porque no hemos podido ir/

570. Elexia: (saca un papel) aquí está profe

571. P: ya pongámonos de acuerdo | veamos qué tenemos y qué no

La profesora en conjunto con los estudiantes, recuerdan el esquema solicitado previamente y lo ajustan al actual estado de avance. Junto con ello, van definiendo particularmente qué entienden por cada apartado del informe y el objetivo de cada uno. A través de preguntas realizadas por la profesora – con breves momentos de humor –, los estudiantes van explicando también sus ideas respecto a los apartados, acción que les permite consensuar y comprender con los aportes de todos qué es lo que se les solicita. Finalmente, entrega un formato tomado de un texto conocido por todos, para incorporar en la introducción.

585. P: una breve descripción del tema | ¿qué es una introducción? ¿para qué sirve una introducción?

586. Paola: es un preámbulo

587. Estrella: para contextualizar

588. P: no/

589. Nixa: para que quien la lea tenga una breve visión de lo que-

590. P: ya primero | la idea es para quien nos lea pero qué queremos que pase con ese que nos va a leer/

591. Elexia: que se motive a seguir leyendo

592. P: ya::

593. Elexia: hay que vender el producto

594. P: en la introducción se vende el producto ¿y cómo se vende? ¿diciendo “por favor léame | yo soy un esforzado estudiante de castellano que ha sufrido mucho | si yo le contara mi vida y usted tuviera el tiempo para escucharme y se dignara a hacerlo | entendería que debe seguir leyendo esta tesis”? (ríen)

595. Camila: no

596. P: entonces ¿qué vamos a poner en esta introducción? yo colocaría esa breve descripción del problema que ya la tenemos y que la copiamos textual del libro que sacamos de biblioteca | sexta edición de Hernández Sampieri ¿recuerdan eso de “el problema a investigar es”?

597. Varios: sí

598. P: yo creo que eso tiene que estar en la introducción

Marcela pregunta por qué la introducción si va al comienzo, se escribe al final. Además, por qué si se escribe al final del trabajo, le están solicitando un informe que lleve introducción. Es necesario alcarar las tareas de escritura académica a los estudiantes, pues forma parte de las habilidades investigativas. La profesora explica que solicita introducción al informe y se refiere a la recursividad de este proceso de investigación, idea que es apoyada por Elexia, quien interviene.

606. P: no | yo quiero pelear con la Marcela (ríen) ¿por qué se escribe al final? porque primero tú tienes que tener claro cuál va a ser el enfoque teórico pero es que esta es la introducción de esta parte | esa introducción la podemos arreglar después y añadirle | cuando tengamos los resultados | información | obvio porque el proceso de escritura es {(DC) re cur si vo} ya/ no es que yo vaya a imprimir esto y después no lo vaya-

607. Elexia: que es lo que hasta ahora tenemos | pero después-

608. P: exacto-

609. Elexia: claramente se va a modificar cuando ya llevemos a la práctica lo que::

Si bien aparece dentro de los contenidos del programa, la escritura en el proceso de la investigación no solo implica saber redactar la tesis, sino los distintos informes, cartas, solicitudes y otros tipos de textos que puedan ir emergiendo, y que ya deberían estar en condiciones de hacer, no obstante, no siempre es así. Entonces, el profesor no siempre puede limitarse a completar el programa de estudio, que indica a grandes rasgos, una estructura con siguientes apartados:

1. Título.
2. Portada (formato de portada corresponde a lo establecido por biblioteca para el semestre).
3. Resumen en español.
4. Agradecimientos (una carilla).
5. Índice.
6. Introducción.
7. Marco Conceptual (o marco teórico).
8. Método.
9. Análisis de Datos en función de las preguntas y/u objetivos de la investigación.
10. Conclusiones.
11. Bibliografía.
12. Anexos.

### 1.3.1 Las interacciones

Las interacciones que se dan en esta sesión están dirigidas principalmente a aclarar dudas acerca de la estructura del primer informe que deben entregar los estudiantes y a construir sobre las ideas de los demás, lo que se realiza de la misma forma que en la sesión anterior: los estudiantes presentan los avances del trabajo mientras los compañeros y la profesora realizan comentarios y sugerencias. Están todos los estudiantes en la clase.

#### 1.3.1.1 Preguntar/pedir información, opiniones o clarificaciones

Es casi imposible no encontrar una clase sin el binomio pregunta-respuesta(s). En esta cita, el tema que se trata es cómo encontrar un camino para vincular con el medio externo la investigación propuesta por Elexia y Nixa. Frente a la pregunta realizada por Camila, la sugerencia de la profesora es solicitar ayuda a un político en tiempos de elecciones, considerando que el tema trata acerca de la memoria y las artes en el Régimen Militar. Camila consulta si consiguieran ayuda, es necesario transparentar que fueron apoyadas por un político, entendiendo que con esto se podría perder la imparcialidad. Nuevamente la objetividad aparece como tema de forma indirecta.

Gestionar la información y establecer nexos, vínculos o incluso redes con el medio, podría ser considerada una habilidad requerida en la investigación, si queremos que esta esté respaldada y/o se dé a conocer.

262. Camila: una pregunta/

263. P: dígame

264. Camila: que a ellas al financiarlas algún político de cierto partido ¿después ellas tienen que poner en la tesis eso? ¿fuimos financiadas por esta persona?

265. P: no:: si tampoco les van a dar diez millones de pesos | o sea a lo más e:: explicarle que queremos hacer esto | que nos falta plata para las fotocopias

265. Elexia: o sea en los anexos ponemos una foto con él:: (ríen)

La profesora, por su parte, realiza preguntas para asegurarse de que los estudiantes entienden y también realiza preguntas que se vinculan a la gestión de los turnos, a solicitar participación, en suma, al trabajo en equipo.

154. P: ya | entonces ¿estamos listas?



155. Nixa: sí

156. P: sugerencias para las compañeras/ preguntas/ piensen que podrían ser ustedes la comisión de estas niñitas ¿qué idea le podrían dar? | ¿qué consejo?

157. Elexia: hablen hablen hablen (ríen)

Pablo presenta los avances de su trabajo y mientras lo hace, el resto del curso reacciona con caras de poco convencimiento respecto a la propuesta. Elexia, Nixa y la profesora utilizan la modalidad interrogativa para obtener información, pero también para atenuar el discurso y así conseguir una respuesta de Pablo, quien parece no darse cuenta de los límites de su propuesta.

304. Elexia: ¿y por cuánto tiempo era?

305. P: ¿son como tres semanas o no? [¿de cuándo?]

306. Pablo: [sí | son tres semanas] es una intervención de una hora

307. Elexia: ¿una hora a la semana?

308. Pablo: sí

309. P: ¿durante todo mayo?

310. Nixa: son tres semanas profe

311. Pablo: son tres semanas de mayo

312. P: o sea son tres horas-

313. Pablo: claro

314. P: que vas a intervenir |

315. Elexia: ¿y cuántas especialidades son?

316. Pablo: son tres especialidades

317. Nixa: ¿y los van a juntar cierto?

318. Pablo: sí | van a ser juntos

Remata el segmento, Elexia, con una pregunta más directa que las anteriores, pero aún así atenuada:

319. Elexia: ¿y no será mucho diez?

Más adelante, continúan las sugerencias atenuadas por parte de las compañeras, mediante la modalidad interrogativa:

340. Paola: ¿y los chicos los va a elegir el profesor el orientador?

341. P: ¿cómo va a ser la selección de los chicos?

342. Nixa: -o grupo focal-

343. Pablo: el Coordinador de la Media se va a encargar de elegir a los chicos

344. P: ya

345. Elexia: ¿pero bajo qué criterios?

346. Paola: eso

346. P: los que más molestan (ríen)

347. Estrella: los más odiados

348. P: los más odiados los favoritos los regalones

No solo la profesora ha escogido tener un trato especial con Pablo, sino también las compañeras de Seminario, quienes advierten que el trabajo carece de una reflexión más profunda y fundamentada, similar a la que se espera y han llevado el resto de los grupos en distintos niveles. De todos modos, la atenuación concluye con la intervención de Elexia, quien no solo con su consulta evidencia que al trabajo le falta mayor planificación, sino también con la construcción sintáctica de la pregunta: “¿pero bajo qué criterios?”, que es apoyada por Paola y luego ubicada en un segundo plano por la profesora. Con esta intervención y supuesta distensión del ambiente, se da por finalizado el tema y también el segmento.

### *1.3.1.2 Construir sobre las ideas de otro*

La pareja conformada por Nixa y Elexia presentan una actitud activa y reflexiva en las sesiones. Su trabajo se centra en la realización de un taller que rescata el tema de la memoria con personas de un sector de Viña del Mar. Mientras los estudiantes se refieren a la conformación del grupo de gente que participará y a consejos acerca de cómo reunirlos, la profesora manifiesta un grado de suspicacia respecto a la elección del tema y al modo en que se tratará este. Frente a ello en la siguiente cita, Elexia expresa con seguridad que, si no se toma una postura política, es decir, si se intenta tratar la temática con objetividad, no debería haber problemas. Mantener la objetividad en la investigación parece ser un tema importante que puede subsanarse con el diseño del marco metodológico – de parecer necesario-, no obstante, ser imparcial y neutro cuando la información que se recoge se remite a un período sensible de la historia del país, puede ser una tarea más ardua que no se debe perder de vista. En cuanto a la formación de habilidades investigativas, parece pertinente que enfrentar con objetividad el proceso investigativo sea un objetivo de aprendizaje.

97. P: no sé | a mí me da un poco de miedo o sea me da un poco de miedo que:: como que se pongan a pelear y después no (ríe) | yo creo que ahí va

98. Elexia: no | a mí no me da miedo | | es que no tenemos que tomar una postura de un lado o del otro-

99. P: no

100. Elexia: si no que:: a lo que vinimos

Más adelante, durante la presentación del trabajo de Pablo, las compañeras realizan sugerencias directas e indirectas para la mejora del mismo. La profesora también opina en este segmento 15. Estas intervenciones dan cuenta de que el grupo curso ha adquirido aprendizajes en torno a la metodología de la investigación, sobre todo considerando que sus aportes están enfocados en que el diseño de la investigación y los instrumentos de Pablo se armen estratégicamente de validez y confiabilidad.

- 324. Nixa: pero es que si son tres cursos distintos | no todos van a tener Educación Física
- 325. P: no pero me parece raro
- 326. Nixa: tal vez debería ser con un curso
- 327. Luisa: no:: no con un curso | quizás con cinco de cada carrera pero es que treinta alumnos-
- 328. Nixa: igual es mucho
- 329. Luisa: ponte tú que en un taller les vas a hacer escribir un manual y no los alcanzarías a revisar todos | en hacerlos callar en que se ordenen un poco | no sé y más encima-
- 330. P: y en la biblioteca
- 331. Nixa: y son tres clases/
- 332. P: es muy poco
- 333. Nixa: y una es como para presentar la clase:: entonces deberían ser más clases y menos niños
- 334. P: unas seis
- 335. Pablo: ¿seis?
- 336. Elexia: sí porque hay estarías reponiendo las horas que habías planeado *po*
- 337. P: claro | unas seis sesiones de:: ojalá una hora
- 338. Rosmery: -diez-

Mientras el grupo de Camila, Luisa y Rosmery presenta el proyecto del taller de escritura en la cárcel, la profesora insiste en que el marco teórico se ha de precisar. Camila menciona que ha leído un texto de Shakespeare que podría ser útil y considerando su descripción, la profesora asume que se trata del texto Vigilar y Castigar de Foucault. Cuando se da este segmento que contempla varias sugerencias, la profesora está refiriéndose a este texto. Es ella quien da el espacio para la toma de la palabra, mencionando que el grupo curso se encuentra vivenciando “una cadena solidaria de tesis”, poniendo de manifiesto el hecho de que el trabajo es cooperativo y colaborativo, que nos encontramos en un marco de seminario en el cual todos construyen el aprendizaje. Bajo esa premisa, Elexia se remite a una página ya mencionada y sugiere que el grupo de Camila, Luisa y Rosmery busquen allí algunas tesis. Frente a esta sugerencia y con el computador encendido, Nixa solicita las palabras clave de la investigación y queda en evidencia que no se ha avanzado en este tema, pues Rosmery responde “estoy pensando”, con lo cual se genera un clima tenso, extraño hasta ahora en esta

sala de clases. Lo anterior es ejemplo de que no siempre los estudiantes reciben y acogen de buena forma las ideas de otros, lo cual es parte del aprendizaje del trabajo en equipo.

527. P: correcto y habla del tema de quien pone justicia hoy | que ya no es el juez sino que ahora es el psicólogo que dice si tú estás loco o no estás loco y ahora también puede ser cómo se meten otros profesionales al área de la división judicial | puede ser interesante sí | yo lo leería | aparte que es un libro sumamente entretenido || por eso yo siento que el marco teórico de ustedes me preocupa | está débil niñitas ¿qué más le podemos sugerir a la compañera? acá todos ayudan a todos | esta es una cadena solidaria de tesis ¿qué le sugieren?

528. Elexia: en la página que le recomendó el profe Troncoso al Pablo está lleno de tesis || uno pone una palabra y aparecen muchas tesis

529. P: todas las universidades tienen ese banco de datos

530. Elexia: entonces para que busquen las chiquillas

531. Nixa: a ver | digan una palabra que estoy aquí buscando ¿cuáles son sus palabras clave?

532. Paola: ¿cuáles son sus palabras clave?

533. P: pero ¿cuáles son sus palabras clave Rose?

534. Rosmery: estoy pensando

535. P: niñitas | esto se entrega la próxima semana

536. Elexia: pero cómo “lo estoy pensando”/

537. Camila: pero si nosotros lo vamos a buscar el fin de semana

538. Nixa: bueno

### *1.3.1.3 Proponer, motivar, solucionar*

Los estudiantes están dando ideas al curso acerca de cómo realizar la convocatoria para tener un grupo diverso en cuanto a edad y género en el taller de Elexia y Nixa. Paola sugiere realizar la promoción en un medio muy particular de la Quinta Región, que es la Radio Festival, antigua emisora AM y que se dedica principalmente a atender y ofrecer servicios a la comunidad. En un tono de humor, las estudiantes se ríen de la propuesta de Paola y dan paso a que el ambiente se mantenga relajado.

282. Paola: yo promocionaría el ciclo:: en la Radio Festival

283. Elexia: es que eso es muy masivo

284. Luisa: (ríe) llegan un montón de abuelitos

285. Elexia: quizás causamos furor y después extendamos el curso

Las sugerencias a Pablo por parte de las compañeras ya están hechas, señala Elexia, dando a entender que es Pablo que tiene la responsabilidad de reparar el trabajo. Rosmery tiene una propuesta para que las horas del taller de Pablo sean una cantidad razonable que permita el proceso que requiere y la profesora en esta ocasión se une a las recomendaciones, precisando que la cantidad de estudiantes es alta para el objetivo que se pretende.

379. P: y esos libros los tienes que tener en tu poder y empezar a hacer un trabajo con respecto a esos textos | ya bien ¿sugerencias para Pablo?

380. Elexia: es que ya las hicimos

381. Rosmery: es que por último si al Pablo no lo dejan hacer las dos horas seguidas que pueda hacer seis horas | dos horas semanales si no las dejaran hacer seguidas ¿las podría hacer separadas? unas en la mañana y las otras en la tarde

382. P: claro pero con el mismo grupo y no con tantos porque son demasiados | cinco por curso quince en total y estaríamos | pero treinta niños no

Si bien el trabajo de Seminario de Grado es necesario particularmente como metodología para abordar los contenidos y procesos de investigación – y ha funcionado muy bien hasta ahora desde esa lógica –, parece importante precisar que no solo se requiere de un manejo teórico y práctico de las habilidades investigativas, sino que también se desarrollan las habilidades y los contenidos actitudinales que no solo forman parte del aprendizaje experiencial del proceso formativo de un investigador, sino también de un profesor en formación.

### 1.3.2 Las estrategias de la docente

De acuerdo al análisis de movimientos dialógicos, las habilidades mayormente desarrolladas en la sesión 4 son las habilidades interpersonales, y las habilidades procedimentales y analíticas. Las primeras están compuestas por construir sobre las ideas de otro, desafiar al otro, llegar a acuerdos y el código trabajo en equipo.

En esta sesión, las estrategias utilizadas por la docente son: sugerir y dar ideas, solucionar mediante el tratamiento cuidadoso de ciertos temas o estudiantes, y utilizar el humor como estrategia.

### 1.3.2.1 Sugerir y dar ideas

El tema que se planteó a la pareja de Marcela y Paola es que identifiquen la necesidad de acudir al aula hospitalaria con un tratamiento más formal por su parte. Se trata de que ellas encuentren un mecanismo estratégico que les permita acceder al aula y avanzar en la recogida de datos. La profesora sugiere mediante un ejemplo que sirve de contraste para recordar que el tratamiento además de formal, ha de ser cuidadoso porque se trata con niños en un estado emocional delicado.

Marcela ha demostrado poca flexibilidad respecto a las gestiones que se han realizado para ingresar al campo, por lo mismo la profesora pide mantener una actitud de humildad y de sumo cuidado con la sensibilidad de los docentes.

18. P: yo lo que haría sería pedir una reunión con los profesores a cargo de este grupo | o sea no una reunión que los tipos vayan un día especialmente a hablar con ustedes sino más bien que:: que ustedes vayan y les presenten al cuerpo de profesores ¿me entienden? o sea antes de entrar a la sala | porque es súper invasivo | | es como si alguien llegara acá | cualquier persona que lo mandaron de la U a observar su clase y yo creo que a todos nos daría susto | porque además la persona que está a cargo del grupo tiene que preparar a los niños | explicarles ella es Paola ella es Estrella | quienes son | qué van a hacer ahí porque son niños que además están en un estado emocional que es delicado | entonces no es llegar y entrar | | yo creo que sería bueno que vayan el viernes si al caballero no le molesta y que primero pidan coordinar una:: y pregunten qué día vienen los profesores | nos adaptamos a su horario porque esa es la actitud de uno cuando está haciendo la::

19. Paola: humilde

20. P: bien humilde (...) yo digo que en eso nosotros no debemos escatimar en servilismo | debemos ser sumamente humildes | piensen ustedes que ellos no están recibiendo nada a cambio de nosotros | entonces tenemos que ir | sería bonito y elegante que ustedes pidieran saber qué día están acá los profesores para nosotros ir y qué se yo | y ahí conocen a los profesores | bajan también la tensión porque siempre en estos lugares y en todos los lugares porque nuestro gremio es así | los profesores se sienten amenazados cuando llega alguien externo o evaluados o amenazados o de alguna manera | pueden sentir algo de temor entonces para bajar eso y que el objetivo se cumpla de nuestra investigación | sería lo más apropiado:: concertar una entrevista primero con:: los:: docentes a cargo y eso también forma parte de la evidencia del levantamiento del problema | así es que no es un tema menor

Luego de esto, el grupo continúa presentando los avances en la descripción del entorno y marco teórico. Se hace necesario mencionar que un ámbito de habilidades que comprende la competencia investigativa es el actitudinal, que no siempre es valorado y evaluado de manera adecuada, y en muchos casos, es explicitado con poca frecuencia en los programas de asignatura.

125. P: yo creo que es importante | hay que invertir ahí | ofrecerles algo | también de parte de ustedes para que vayan | porque si no | no las veo yendo un viernes a las seis de la tarde

126. Nixa: llevar un *quequito* | yo hago toda mi pastelería

127. P: no vayan a ser diabéticas (ríen)

El grupo curso busca una estrategia para ayudar a Elexia y Nixa a reunir las personas que necesitan para hacer efectivo el taller de la memoria que requieren poner en práctica para su investigación. Considerando lo apartado del lugar en que se desarrollará el taller, la profesora sugiere publicarlo en la locomoción colectiva. La idea es congregarse no a la mayor cantidad de gente, sino a gente que esté realmente interesada y sea constante en el desarrollo del taller.

224. P: claro | yo creo que un afiche en la micro

225. Elexia: en la 205

226. P: o pueden poner ¿saben qué? estos como cuando ofrecen servicios y papelitos que la gente saca para inscribirse en un mail | entonces ponen en la Junta de Vecinos y que el interesado saque un papelito

227. Elexia: ah:: y los cortan así (indica)

228. P: sí | entonces ahí le pueden poner “los diez primeros inscritos ganarán algo” no sé | esa es la idea ya/ alguna cosa

Como el trabajo de Elexia y Nixa aborda un tema político, la profesora propone a las estudiantes que consideren solicitar cooperación a algún personaje proveniente de la política, debido a que nos encontramos en tiempos de elecciones.

236. P: ya pero piensa lo que te estoy diciendo Elexia | hay elecciones | estrategia | hay elecciones ¿dónde van los candidatos a publicitarse? ¿han ido a Limonares? es súper político y hay una Junta de Vecinos | llegan y a las señoras les dan un pan con esa mortadela con el huevito al medio y van todas | van todas y les empiezan a explicar las ideas del partido | bueno allá son todos como de una sola línea | en Limonares es muy común que se haga eso | llegó Lues | el Rodrigo González en su tiempo iba a cada rato a Limonares | si va gente muy famosa por esos lados | entonces como hay elecciones podrían ir y hablar de este proyecto con algún – candidato- | yo les aconsejo que la UDI yo no creo que los auspicie la tesis (ríen)

Nuevamente, la profesora recomienda considerar la gestión de recursos económicos, mediante un partido político. Previamente se conversó acerca de que era necesario contar con algo de comer, té, café y otras cosas en este período en que comienza el invierno y el frío se siente desde más temprano. Por ello es que la conversación se direcciona en el modo de conseguir recursos económicos. Es posible que las estudiantes no sepan de gestión en este tipo de cosas, puesto que no están organizadas como centros de estudiantes o federaciones

ni tampoco se vinculan con el medio de manera formal, a través de instancias de carácter social o académico. Es necesario mencionar que una debilidad de la Facultad de Educación de esta institución está relacionada precisamente con uno de sus sellos valóricos: trabajo comunitario y responsabilidad social. Posiblemente, si estas temáticas fueran parte de su formación no solo en los aspectos formales sino también en la práctica, los estudiantes tendrían experiencia de cómo vincular su accionar con el medio externo. Independiente de que si la sugerencia pueda afectar o no el desarrollo de la investigación o la objetividad de la misma, es un ejemplo de cómo conectarse y servirse de otras instancias que pueden cooperar al desarrollo del taller y una posibilidad de formar a un profesional integral.

243. P: pero escuchen lo que les estoy diciendo | lo que les estoy diciendo es lo siguiente | tienen que ir a hablar con ese candidato ya/ le exponen esta idea | que si él las puede ayudar y lo más probable es que eso pase porque después ese candidato va y ustedes lo invitan a la última sesión | miren él es el candidato que nos auspició

244. Elexia: -se sacan fotos-

245. P: y estamos tan agradecidas y no hay nada que ponga más feliz a una señora que una foto con un candidato

246. Elexia: sí

247. P: porque es como tener casi una foto con Julio Iglesias (ríen) así que se van a morir y vayan entonces | pidan auspicio ahí | se lo van a dar al tiro porque las elecciones son en septiembre octubre | ando súper perdida con las fechas

248. Elexia: si siempre andan visitando los Centros de Madres

249. P: y pídanle por ejemplo | les va a pasar unos diez mil pesos por sesión yo creo | pero con eso demás compran

### *1.3.2.2 Solucionar mediante el trato cuidadoso*

Pablo parece seguir recibiendo un trato especial por parte de la profesora y ahora también por las compañeras (Franco no se ha referido a las posibles modificaciones en el taller). Luego de un rato dando sugerencias para mejorar el trabajo de Pablo, las estudiantes recomiendan realizar cambios concretos al taller de escritura que realizará. Se refieren a modificar la cantidad de sesiones, de participantes y transparentar los criterios de selección de los estudiantes, entre otras cosas. La profesora parece no estar de acuerdo con el modo en que se expresan los estudiantes con Pablo mediante sugerencias a su trabajo y de cierta forma, desacredita lo dicho hasta ahora por ellos, haciendo caso omiso a sus comentarios o dando relevancia exagerada a las fortalezas del trabajo de Pablo – mediante la atenuación lingüística –, con lo que se pierde, por ende, la idea central.



348. P: (...) ya entonces mira | yo lo veo un poco complicado | encuentro que son como dicen tus compañeras | muchos alumnos y muy poco tiempo | entonces ¿cuándo vas de nuevo al colegio Pablo?
349. Pablo: el próximo martes
350. P: ya | el próximo martes ¿qué fue lo que tú ofreciste en el colegio?
351. Pablo: hacer un taller de escritura para crear el texto instructivo
352. P: ya | lo aceptaron bien/ lo entendieron el proyecto ¿les gustó?
351. Pablo: sí | les gustó
352. P: bien | esa es la idea que les haya gustado | por ahí entonces tenemos una visión | con respecto a lo que teníamos que arreglar del proyecto ¿lo arreglaste?
353. Pablo: sí | arreglé el objetivo y le pedí asesoría al profesor Andrés del taller
354. P: ya | bien
355. Pablo: y él me dijo que cuando usted me revisó por primera vez el objetivo | realmente estaba mal planteado
356. P: sí
357. Pablo: y me propuso unos ítems que yo los arreglé
358. P: ah que bueno | entonces esos los vamos a revisar después ¿le gustó a él tu investigación?
359. Pablo: sí | le pareció interesante | de hecho me recomendó un libro de teoría que en lo posible lo buscara en la biblioteca de la Universidad Católica
360. P: ¿qué libros te recomendó? a ver si tengo alguno
361. Pablo: -lo tengo aquí- (busca)
- (Franco ríe)
362. P: ¿qué pasa Franco?
363. Franco: nada | me acordé de algo | sigamos con la clase (ríen)

Con la risa, Franco demuestra que se dio cuenta de que la exigencia no es igual para todos los estudiantes. Sus compañeros lo siguen con las risas, distendiendo el ambiente.

Más adelante, Pablo concluye su presentación. El segmento 19 muestra que la profesora felicita al estudiante considerando la motivación del mismo como criterio, pese a que no ha logrado avanzar mucho en su investigación. Los estudiantes se ríen del hecho y Rosmery menciona que el trato que se da es similar al del colegio. Es posible que la profesora utilice como estrategia este tratamiento cuidadoso para no desalentar a Pablo frente a los demás compañeros, puesto que es evidente la disparidad en sus avances como en el trato recibido. Franco se burla un poco de la situación notoriamente poco equitativa, por lo que la profesora le llama “el chistosito de al lado”.

392. P: de acuerdo/ ¿está más motivado ahora con su tema?
392. Pablo: sí por supuesto

### 1.3.2.3 Utilizar el humor

Hemos advertido que la profesora utiliza el humor en varias ocasiones como estrategia para distender el ambiente, para cambiar abruptamente de tema o para no abordar derechamente algo que pueda ser dificultoso o causar tensiones. Es evidente que no existen grandes asimetrías en la relación profesor-estudiante, lo que no se traduce en la pérdida del respeto a la labor de la docente.

En conjunto realizan sugerencias a Nixa y Elexia acerca de cómo asegurar que tendrán la cantidad de gente que requieren (15 personas) para realizar el taller y que éstas serán relativamente estables en su asistencia. Elexia señala que si no consiguen el grupo que necesitan conformar, ella inscribirá a su hermana, a su madre y a su abuela como “palos blancos”<sup>26</sup>. En este contexto, la profesora con buen sentido del humor, se refiere a cómo podrían subsanar el hecho de podría ser éticamente incorrecto, denominándolas señora 1, señora 2.

164. P: y después en la tesis en vez de poner de poner los apellidos | va a decir “para proteger la identidad vamos a designar como señora 1 señora 2” (ríen) y los agradecimientos “gracias mami por haber ido” (ríen) “gracias mamita | nunca me fallaste” “gracias por participar” sí | yo creo que ya tenemos que tener-

165. Nixa: -a la abuela y a mi papá-

Seramente, Camila se refiere a un texto de Foucault, a lo que la profesora responde con tono humorístico no muy convencida de su utilidad en la investigación, pero sí con la seguridad de que se trata de un texto muy entretenido. Se refiere luego a pasajes del texto y a su temática y puede encontrar en ello, la posibilidad de nuevamente hacer que el grupo se ría con ella. El sentido del humor, en estos casos, puede ser útil para el aprendizaje, para recordar, para hacerlo propio, para interesarse o motivarse con la lectura, o simplemente para tomar en serio el proceso investigativo.

524. Camila: -sí pero yo lo estuve revisando así en detalle y encontré que igual había cosas que servían

525. P: yo no sé si servirá Vigilar y Castigar pero es un libro tan entretenido (ríen) que yo lo leería por otras razones | es muy interesante porque mira el tema de la cultura también a ustedes les serviría (a Nixa y Elexia) Vigilar y Castigar de Foucault porque habla de la tortura | de cómo los regímenes establecen ciertos convenios

---

<sup>26</sup> Persona que es cómplice en un engaño.

con la justicia y ciertos tipos de: de castigo que tienen connotaciones sociales | por ejemplo esto de la Edad Media cuando hacían el desmembramiento y yo creo que debería todavía ocuparse (ríen) cuando ponían a los caballos y desmembraban a los tipos | tenía que ver con el show mediático o sea ese show era importante porque se supone que si lo veían los demás tomaban el ejemplo | sí bueno | el sistema penitenciario

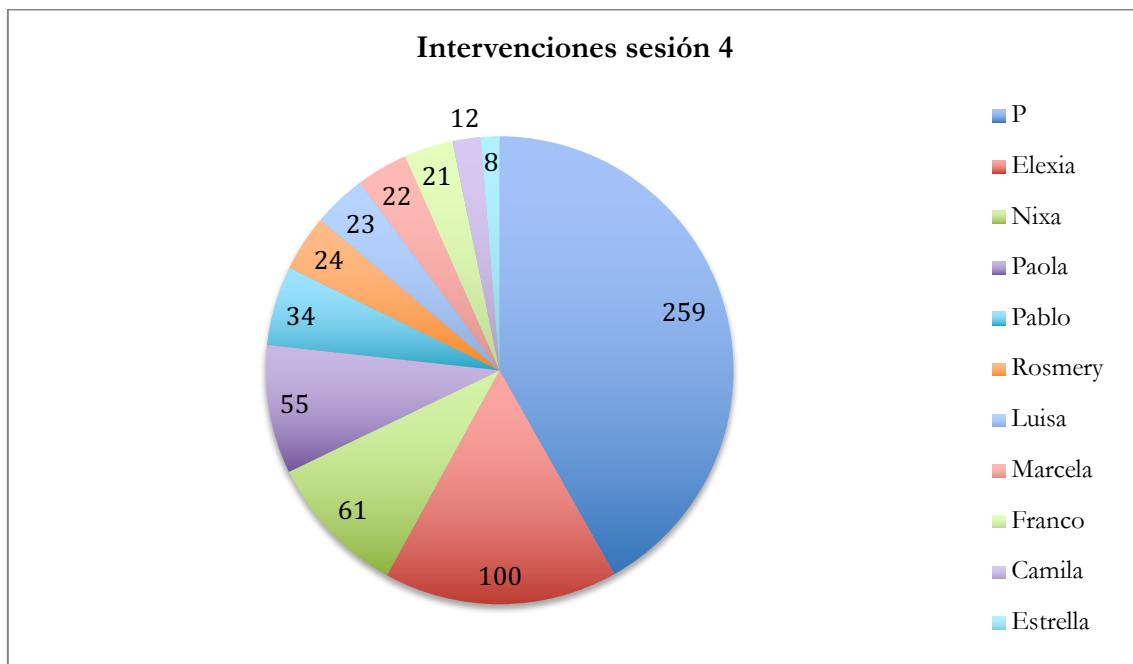
### 1.3.3 Síntesis de la sesión 4

Presentamos un gráfico para ilustrar la cantidad de participaciones en las intervenciones de los estudiantes y la docente. Con esto puede hacerse un seguimiento de cómo efectivamente podría evolucionar la toma de turnos en la clase de Seminario de Grado.

De acuerdo a los datos del gráfico 5, la profesora sigue teniendo la mayor cantidad de intervenciones, sin embargo, la segunda persona con mayor cantidad de intervenciones en esta sesión es Elexia, situación nueva porque, además la proporción en la toma de turnos es mayor respecto a los estudiantes que más participan en otras sesiones. Camila y Estrella son las que menos participan, evidenciando que no están mayormente involucradas en el trabajo en equipo.

**Gráfico 5**

*Participación en sesión 4*



**Fuente:** Elaboración propia.

El siguiente es un cuadro resumen de las interacciones o movimientos dialógicos que se utilizaron en la sesión 4. Como se observa, la interacción se centra principalmente en construir sobre las ideas de otro(s) y preguntar, en su mayoría, se trata de interacciones iniciadas por la profesora.

**Tabla 13**

*Interacciones de la sesión 4*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	71	11	12	94
Construir sobre las ideas de otro	54	58	44	156
Llegar a acuerdos y consensos				7
Proponer, motivar, solucionar	7	0	7	14
Proporcionar evidencias o razonar	29	8	6	43
Desafiar al otro o reenfocar la conversación	4	0	0	4

**Fuente:** Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

### 1.3.4 Conclusiones de la sesión 4

Después de la revisión de las interacciones dadas en el aula, junto con la revisión de las estrategias de la docente que propician el aprendizaje de las habilidades investigativas en la sesión 4, presentamos un resumen de los temas relevantes.

Si bien, el programa del curso indica los contenidos a trabajar en cada sesión, se entiende que son los estudiantes quienes llevan las temáticas, en función de sus avances y a partir de los contenidos de la asignatura. La dinámica de la sesión es similar a las dos anteriores en las cuales los estudiantes exponen los avances de sus trabajos y reciben comentarios y sugerencias de los pares y de la profesora. Al final, la docente explicita la organización y estructura del informe evaluado que se presenta la próxima semana.

### **a) Los intercambios y las interacciones**

La profesora desarrolla una clase en que las interacciones funcionan como vehículo del aprendizaje, esto es, que mediante el trabajo de diálogo, construcción, reflexión y en algunos casos, discusión, los estudiantes progresan y ajustan sus ideas concepciones respecto a las temáticas del seminario.

Comparada con otras sesiones, en esta ocasión se da un amplio espacio para realizar sugerencias entre pares que retroalimentan el trabajo realizado hasta ahora, a través de la construcción sobre las ideas de los otros.

Finalmente, un punto que se hace notar es que no solo la profesora evidencia mantener un trato cuidadoso con Pablo, sino que también los estudiantes cuando intercambian ideas o realizan sugerencias, utilizan recursos de atenuación lingüística.

### **b) Enseñar a investigar**

Robustecer el marco teórico y el marco metodológico, además de dar a conocer los resultados de investigación usando un formato, son los objetivos implícitos relacionados con aprender a investigar de esta sesión. Sin perjuicio de lo anterior, aparecen temáticas no menos importantes, como enfrentar con una actitud previsorla la organización del tiempo para coordinar y completar las tareas que se requieran para lograr los objetivos de investigación. Otro tema que se trata es la humildad que deben tener los estudiantes en el proceso investigativo para eabordar las interacciones con los representantes del centro educativo. Expresado en otras palabras, enseñar a investigar requiere de explicitar las actitudes que ha de tener un investigador, que son organización de los tiempos, responsabilidad, humildad, formalidad y proactividad en la pesquisa, además de ser estratégico.

### **c) La percepción de los estudiantes y sus concepciones**

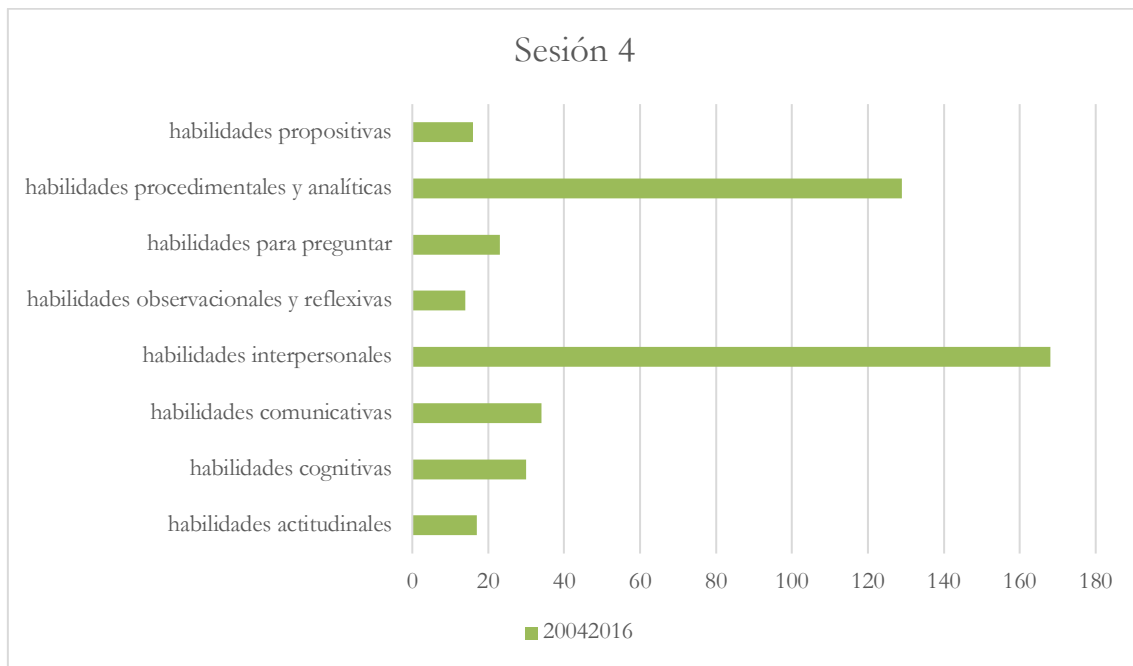
Debido a la naturaleza de los contextos y temáticas escogidos para investigar, en algunos casos se da el espacio para reflexionar en torno a la objetividad, en el caso de las estudiantes del taller de memoria; o la perseverancia, en el caso de las estudiantes que planificaron ir al aula hospitalaria y/o a la cárcel. En estos casos, se dan situaciones que, de manera diferente,

ponen de manifiesto lo que los estudiantes piensan de sí mismos, del rol de investigador y profesional reflexivo. No necesariamente los estudiantes piensan distinto, pero enfrentan los desafíos con mayor/mejor y/o menor/peor calidad de herramientas o habilidades de comunicación oral.

En el gráfico 6, resumimos el desarrollo de habilidades investigativas de la sesión 4, de acuerdo a la literatura revisada (Pirela y Prieto, 2006; Kri, et al., 2016; Buendía-Arias et al., 2018). Se observa que, similar a la sesión 2, las interacciones y temáticas se centran en el desarrollo de habilidades interpersonales y en segundo lugar, procedimentales y analíticas, lo que entendemos por las temáticas tratadas: marco teórico, marco metodológico, organización del tiempo y comunicación de resultados.

### Gráfico 6

#### *Habilidades investigativas sesión 4*



**Fuente:** Elaboración propia a partir de matrices de nodo NVivo.

### ***1.4 Análisis de la sesión 5***

La sesión 5 se realizó el día 27 de abril del año 2016 a las 15:30 y su duración es de dos horas. A esta sesión no asiste Estrella, por lo tanto, en la sala somos 11 personas: 9 estudiantes, la docente y la investigadora.

La profesora solicita a los estudiantes que presenten un informe general tanto a ella como a los demás compañeros, respecto a los avances en el ingreso al campo de estudio. Se refiere además a que presentará un trabajo de investigación-acción que les servirá como ejemplo. En esta sesión, los comentarios la conducción de la clase y los comentarios en su mayoría los realiza la profesora y uno de los temas que más aparece es el marco metodológico. La primera parte de la clase entonces, se presentan los avances respecto al ingreso al campo de estudio, tarea que ha sido bastante difícil e incluso hay un grupo que tiene un ultimátum: entran esta semana o deben cambiar el tema del trabajo. En la segunda parte de la clase, revisan mediante la revisión de un modelo, cómo abordar y organizar el marco metodológico.

**Gestión de los turnos.** Desde el inicio de la sesión, cuando la profesora introduce los temas de la clase, ella gestiona los turnos. En esta ocasión da cuenta de que comenzará con Pablo, pues señala que siempre queda para el final.

10. P: entonces queridos estudiantes | vamos a ver ahora un ejemplo de investigación-acción en un rato más pero lo primero que quiero saber y voy a insistir en esto qué ha pasado con los centros donde vamos a ir a aplicar nuestros trabajos || entonces Pablo empieza porque siempre lo dejamos para el final | cuénteme qué pasó | negociamos las tres horas no las negociamos

Durante el desarrollo de la sesión, continúa estando a cargo de gestionar los turnos:

245. Franco: no (ríen) | así es que en eso va mi investigación

246. P: me parece | me parece muy bien | ya Luisa/

**El marco metodológico.** La profesora presentó un modelo peruano para organizar el marco metodológico que facilitaría también la comunicación de resultados. Con la ayuda de una grilla, denominada “Matriz del plan de acción”, los estudiantes organizan la información relacionada con la metodología de la investigación de sus trabajos. Según la profesora, esta

matriz sería útil para ordenar el trabajo, los tiempos, los recursos y los plazos. La pregunta de Marcela atiende al orden de los pasos: grupo focal o entrevista. La palabra “conveniente” otorga la sensación de que quien está hablando tiene un pensamiento estratégico, desde el cual responde la profesora que iniciaría con el grupo focal para “romper el hielo”, añadiendo que es una técnica que le gusta mucho.

364. P: entonces va a poner actividades | por ejemplo evaluación de los aprendizajes | desarrollo del proyecto | después va a colocar evaluación del proyecto | desafíos para la próxima clase | supongamos que esas cuatro cosas tú vas a hacer en tu taller ya/ entonces tú vas a poner en este caso el responsable vas a ser tú | los recursos que vas a necesitar para cada actividad y tarea y las sesiones en las cuales las van a realizar ya/ y eso va a ser nuestra planificación general | tuve que buscar algo que no fuera escolar | entonces claramente esto nos va a servir para ordenar | | a veces se hace también una Carta Gantt pero en este caso esta va a ser la matriz que nosotros seleccionamos para trabajar en este minuto | | (anotan) es una matriz bastante sencilla pero que nos va a permitir visualizar en términos generales cuáles van a ser los plazos | las cosas que vamos a necesitar | no se va planificando una clase y después otra | o una sesión de observación y después otra | en el caso de que lo suyo no sea una investigación esto mismo lo podemos ordenar según los aspectos que vamos a describir ¿ya? entonces decir qué vamos a describir en qué sesiones y con qué recursos ¿ya? si usted por ejemplo tiene entre las actividades hacer un grupo focal en qué sesión lo va a hacer | con qué recursos lo va a hacer | cuándo lo va a hacer

365. Marcela: ¿qué es más conveniente? ¿hacer un grupo focal primero y después la entrevista o al revés?

366. P: yo partiría rompiendo el hielo con el grupo focal | a mí me gusta mucho como técnica de recolección de datos

367. Franco: eh:: entonces por ejemplo si yo voy a hacer un grupo focal en la segunda sesión ¿tengo que poner responsable el investigador o yo?

368. P: usted es el investigador

Mientras siguen revisando como grupo curso el manual “Orientaciones metodológicas para la Investigación-acción”, la profesora utiliza la primera persona plural para involucrarse también en la acción “vamos a hacer la propuesta”, “el problema que nosotros detectamos”. Luego pasa a la primera persona singular “yo no puedo dejar tirado a mitad de camino lo que quiero hacer”, “lo que yo haga durante mi proyecto”, lo que la implica mayormente en el trabajo de los estudiantes para luego finalizar con el humor, aunque en esta ocasión, saca risas al parecer sin proponérselo.

448. P: ya | una vez que hagamos eso que va a ser durante la próxima hora vamos a hacer la propuesta de mejoramiento {(DC) de mejoramiento} ya/ y esa propuesta de mejoramiento tiene que ver justamente con el problema que nosotros detectamos y fíjense en algo que dice ahí | por favor en verde dice (lee) “la acción debe ser informada y la acción debe ser”/

449. Camila: comprometida

448. P: comprometida | o sea yo no puedo dejar tirado a mitad de camino lo que quiero hacer y debe ser intencionada | todo lo que yo haga durante mi proyecto debe tener un objetivo claro | no puede ser ingenuo | no es como “ay nos entretuvimos con las señoras y nos pusimos a tejer” no (ríen) no porque claramente eso



no va al objetivo “sí pero es que ellas estaban entusiasmadas y se dieron cuenta que yo era talentosa en esto” (ríen) no | no porque no va con la intención de nuestro taller ya/ bien | entonces ¿quedamos hasta acá? ¿hagamos un break y volvemos  
450. Elexia: ay sí

### 1.4.1 Las interacciones

Las interacciones que se dan en esta clase son en su mayoría relacionadas con preguntas/respuestas, construir sobre las ideas de otro y proporcionar evidencias o razonar

#### 1.4.1.1 Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones

En general, es la profesora quien realiza las preguntas en esta sesión, no obstante, no se trata solo de pedir información respecto a los avances de la tesis o de la implementación, sino que muchas de ellas están relacionadas con entregar el turno para comentarios.

283. P: ¿quiénes son? a ver  
284. Nixa: son dos hombres | son once mujeres y son entre la edad de 30 y 70 años  
285. P: espérate ¿y la edad nos sirve?  
286. Elexia: sí  
287. P: porque ustedes habían determinado otra edad  
288. Elexia: no porque después dijimos adultos no más | no adultos mayores

Respecto a las preguntas formuladas por los estudiantes, Marcela y Paola enfrentarán a fin de esta semana su primera inmersión al campo y en ese contexto presentan las acciones realizadas hasta ahora. Los temas que se tratan en esta secuencia dada a partir de una pregunta hecha por Paola, son la utilidad de la variedad en los datos para la investigación, desde la observación y la diversidad en los posibles entrevistados. La respuesta es dada por la profesora y construida en colaboración con Nixa, quien realiza un aporte para ejemplificar la diversidad en la recogida de datos. La intención que tiene la profesora es precisar que todas las ideas que puedan ser un aporte para la recogida de datos, serán bienvenidas, desde la información recogida informalmente (*cabuineo*) hasta las entrevistas, finalmente recalca que el campo escogido tiene un alto valor.

75. Paola: -yo le quería hacer una pregunta-  
76. P: pregunte

77. Paola: nosotros queríamos ese día | el viernes cuando vayamos después de la observación | ver la posibilidad de aplicar una especie de matriz FODA que en ese cuadro para ir ordenando las fortalezas las debilidades-

78. P: sí por supuesto

79. Paola: oportunidades

80. P: todo [todo]

81. Paola: [y eso aplicarlo] dentro de la tesis también

82. P: todo | Paola | sirve para nuestra tesis | todo desde la observación | desde el *cabuineo* que va a hacer la Marcela desde los pasillos donde va a ir y le va a decir a la enfermera “¿y usted es enfermera acá? cuénteme” | así va “primero me invitai un café y conversamos las dos ¿qué le parece a usted esta idea?” y a lo mejor te va a decir que es una pérdida de tiempo o “no | esto es súper bueno porque redunda en esto” | o sea [todo]

83. Nixa: [al que limpia | no sé]

84. P: todo sirve | todo sirve | esa es la idea de la investigación acción | y el campo de ustedes es súper valioso

#### 1.4.1.2 Construir sobre las ideas de otro

La profesora ya estableció la organización de la recogida de datos en el aula hospitalaria: mientras Paola entra al aula misma, Marcela investigará con otros agentes, mediante observación y entrevistas. En este contexto, la estudiante manifiesta la intención de llevar dulces a los niños, la que matiza con el potencial “yo quería”, como si supiera la negativa que recibiría por respuesta. Paola entiende que la razón de no llevar golosinas a los niños, es porque al final del trabajo no continuarán las visitas, pero la profesora da una razón de más peso que es la situación de salud de los niños del aula.

Un segundo tema que aparece en el siguiente segmento es una declaración de Paola respecto a regalar una torta al Director del centro en el cual se encuentra el aula hospitalaria. Frente a esta idea, la docente reacciona en desacuerdo, sugiriendo que Paola con su naturalidad puede convencer al director de que les dé permiso para ingresar al aula, para complementar esto, sugiere “que la relación sea profesional”. Elexia apoya la idea de regalarle algo al final de las sesiones, teniendo en cuenta la propuesta de la profesora, quien cierra el segmento con dichos populares propios de Chile: “le hacemos un queque<sup>27</sup> | le cargamos la BIP<sup>28</sup>” que significan la más alta manifestación de admiración y agradecimiento que se puede tener por alguien.

94. Marcela: yo quería llevar dulces a los niños-

95. P: no

96. Paola: no | si yo después reaccioné que no corresponde por lo que hablamos la otra vez | que si no voy a aparecer nunca más no queda-

---

<sup>27</sup> queque: bizcochuelo dulce y esponjoso.

<sup>28</sup> BIP: medio de pago para el sistema de transporte Transantiago, de Santiago de Chile.

97. P: no y le puede hacer mal *po* Paola (ríen)  
 98. Paola: lo que sí vamos a comprarle a Don Pedro es no sé *po* una torta o sea cualquier cosa | yo se la voy a poner ahí | no si hay que *hacerle la pata* | es la única forma que nos vaya dejando-  
 99. P: yo creo que si tú vas como tú eres de (imitándola) “estamos tan contentas tan agradecidas” (ríen) convences al Don Pedro | no le lleves nada hasta el final  
 100. Marcela: sí | yo también le digo eso  
 101. P: que la relación sea profesional  
 102. Elexia: sí | al final le hacen una torta  
 103. P: le hacemos un *queque* | le cargamos la BIP

#### 1.4.1.3 Proporcionar evidencias o razonar

En esta cita, encontramos un conflicto que aparece de manera emergente en la sesión 5 y que se intenta resolver: se trata de Estrella, quien no está en esta clase, lo que afecta directamente a su grupo. Elexia advierte su ausencia, desde el discurso de Paola y Marcela, pero se incomoda al percatarse de que abrió un tema conflictivo del que, al parecer, no querían hablar.

114. Elexia: ¿oye pero Estrella?  
 115. Paola: eh::  
 116. Elexia: es que han hablado todo el rato ustedes como de ustedes dos no más -entonces- | ah olvidemos lo que dije -¿qué onda?-  
 117. P: yo tengo que pasar la lista  
 118. Paola: eh::  
 119. P: ¿qué pasó con la Estrella?

Paola toma los resguardos para contextualizar y justificar que el tema se aborde de manera tan “pública” y sin que esté la afectada, utiliza la expresión “somos familia” para que el resto del grupo curso se implique en este conflicto, entendiendo su decisión. No obstante, y pese a que fue Elexia quien realizó la pregunta, al narrar el hecho se dirige a la profesora, quien cataloga de grave el hecho de que Estrella no participe con sus compañeras. Es la primera vez que se enfrentan con una situación como esta, no solo en esta asignatura, sino que a nivel de curso: Estrella al parecer no irá más a clases.

120. Paola: bueno ya que estamos todos reunidos y somos familia |  
 121. Nixa: ah sí (ríe)  
 122. Paola: vamos a comentar eh:: no quería hacerlo público pero ya | en vista y considerando que igual se van a enterar  
 123. Elexia: es que esto es público *po*  
 124. P: pero ¿qué pasó?

125. Paola: nosotros no contamos con Estrella profesora | la Estrella-

126. P: pero eso es súper grave pe

La opinión de la profesora respecto a la gravedad del asunto si bien interrumpe a Paola, permite que el tema se abra y se desarrolle, a través de la narración de los hechos por Paola y Marcela. El interés de la profesora está centrado en asegurarse de que si no participó, no aparezca en el informe, cosa que no merece preocupación puesto que las estudiantes no la han considerado. Paola confirma esto con la expresión “aquí somos bien mujercitas para nuestras cuestiones” y Marcela toma la palabra para dar a entender que ya han agotado todos los medios y aun así Estrella no responde. Como ya he indicado, la profesora utiliza el humor en momentos difíciles para distender el ambiente y en este caso lo hace refiriéndose a una red social en desuso, el “Fotolog”.

127. Paola: algo le pasa está:: -la perdimos la perdimos la verdad que- [nosotros necesitamos mucha ayuda]

128. P: [pero es que si ella ya] y en ese informe ¿quiénes figuran?

129. Paola: -no está-

130. P: ah ya

131. Marcela: es que

132. P: sí porque después no me van a decir a mí

133. Paola: no no por eso | aquí somos bien mujercitas [para nuestras cuestiones]

134. Marcela: [no sí] es que nosotros le hemos dado muchas oportunidades | hemos hablado con ella | le hemos dicho qué pasa y ella igual reconoce el hecho de “no he hecho nada” eh:: igual el otro día fuimos ya por tercera vez | y dijo que iba a ir y la estuvimos esperando harto rato y [-no fue-]

135. P: ¿y no fue?

136. Marcela: no y la llamamos y le mandamos un WhatsApp | no contestaba | después cuando estuvimos ahí-

137. P: ¿ni al Fotolog? (ríen)

138. Marcela: no [nada]

La narración la continúa Paola detallando las tareas que ellas le pidieron a Estrella, pero despersonalizando el discurso “uno le pide bibliografía”, lo cual es reparado por las primeras personas plural y singular: “decidimos” y “hablé”, con las cuales se hace cargo de sus acciones. Una vez hecha la aclaración de que Estrella reconoce su falta de compromiso, Marcela ubica la situación de su compañera en un contexto fuera del aula, refiriéndose a que “ni sabe qué va a hacer con su vida”, lo que es apoyado por Paola. La profesora ha expresado que se trata de un problema grave y Elexia de cierta forma se disculpa ante el curso manifestando que solo hizo una pregunta, ambas acciones permiten que Paola pueda continuar desarrollando las ideas.

139. Paola: [nada] entonces uno le pide bibliografía | le asignamos un trabajo por hacer eh:: y no | nada | pasaban los días | Estrella mándame lo tuyo que averiguaste lo que viste por acá la bibliografía | nada nada nada | entonces al final eh:: decidimos y yo hablé con ella | en todo caso ella está al tanto y:: realmente asume su error | hace su mea culpa que no funciona y que no está comprometida con la tesis | esa es la verdad de las cosas
140. P: ¿y entonces qué va a hacer? ¿la va a congelar::?
141. Marcela: es que ella ni siquiera sabe qué va a hacer con su vida
142. Paola: no sabe no sabe profesora | qué va a hacer
143. P: tenemos un problema grave
144. Elexia: yo hice una pregunta no más
145. Camila: no esperaba que pasara esto
146. Paola: sí *po* si como Elexia tocó el tema | yo lo iba a hacer en privado | conversar con usted esta situación pero ya que en vista y considerando que ya lo estamos [abordando]

A continuación, Paola se refiere a la situación de su compañera en tiempo pasado y luego repara eso, agregando que en el grupo es un buen elemento, concretando que es la razón por la cual la han considerado. A la profesora le interesa el abordaje del tema administrativo: calificaciones, posibilidad de reprobación y valora la honestidad de Estrella. La profesora explicita que la estudiante es inteligente pero que de todos modos, valora su decisión y Paola expresa su emocionalidad al final del sub segmento: “igual me da lata” que apunta no solo al desagrado sino también a un sentimiento de tristeza provocado por la situación.

Dentro de las elucubraciones de Paola, Marcela y la profesora, también basadas en una conversación con la afectada, tanto Paola como la profesora mencionan el hecho de que Estrella fue madre hace poco y que posiblemente esto haya dificultado e interferido en los estudios de la estudiante. Algunas instituciones de Educación Superior han abordado esta problemática instalando Salas Cuna para niños de 0 a 2 años y Jardines Infantiles para mayores de 2 años, dirigidas a los hijos de los y las estudiantes de sus universidades<sup>29</sup>. En esta institución no existe este apoyo ni ningún otro similar para brindar a Estrella.

147. P: [es que] Estrella no está participando en el Seminario de Grado | entonces no figura
148. Paola: una lástima *po* profesora porque ella era:: es bien habilidosa | nosotras la consideramos en nuestro grupo porque es un súper buen elemento pero::
149. P: entonces el problema que tenemos es que la Estrella no está en el informe ni ha hecho nada | o sea - estaría reprobando-
150. Elexia: ¿pero ella qué va a hacer? no va a poder seguir

---

<sup>29</sup> La Universidad de Chile es pionera en las iniciativas de apoyo a la igualdad en las condiciones de género. Nota de prensa: <http://www.uchile.cl/noticias/141523/u-de-chile-inauguro-el-primero-de-cuatro-jardines-en-campus>

151. P: pero ella yo creo que ya lo pensó antes/  
152. Paola: ayer yo hablé con ella y le he dicho muchas veces y le dije “hazte un mea culpa” | “si *po* monita”  
153. P: dicen que no ha llegado/  
154. Paola: ella me dijo así “es que yo *no me la puedo* Paola”  
155. P: está bien *po* | es honesta es mejor que lo congele  
156. Paola: en vista y considerando que ella me dice que no *se la puede* | yo conversé con la Marcela y decidimos seguir trabajando solas\  
157. P: sí porque ya no tiene opción de preparar nada a esta altura (preparan té) | | es una pena pero yo valoro  
158. Marcela: yo no sé qué pasa pero en la práctica tampoco -va-  
159. P: es que a lo mejor tiene problemas también con el bebé | quien se lo cuida | yo creo que lo mejor es que entonces lo haga después porque ella es una niña inteligente | yo creo que ella lo va a poder [hacer el próximo semestre mejor]  
160. Paola: [pero es una] es una de las razones porque nosotras la aceptamos *po* porque ella es un súper buen elemento  
161. P: por eso te digo  
162. Paola: y estaba entusiasmadísima [con el tema]  
163. P: [a lo mejor] de verdad se superó con el tema de la *guagua*  
164. Marcela: sí | como que:: (preparan té)  
165. Paola: igual *me da lata*

En la última parte de este segmento, la profesora elabora una reflexión que inicia con una recomendación a raíz del caso de Estrella, dirigida a todo el curso, pero posiblemente en particular para Pablo o para el grupo que asistiría a la cárcel. El segmento finaliza con el sentido del humor de la profesora, estrategia utilizada ya en varias ocasiones con el objetivo de distender el ambiente.

166. P: es mucho entonces | yo creo que es mucho mejor –que::- yo creo que aquellas personas independiente del caso de Estrella | que se les esté haciendo muy pesado hacer las dos cosas lo mejor es hacer las cosas bien | entonces mejor suspender esta instancia para el otro semestre no es mala idea | y hacer un buen seminario y hacer una buena práctica pero hacer las dos cosas a medias no sirve | sobre todo pensando en que los temas de ustedes dan como para después hacer otras cosas con eso o sea si logran hacer una buena tesis | si logran hacer un buen taller eso después lo pueden implementar y:: de alguna manera trabajar en eso en un futuro próximo | entonces no son temas frugales que uno los vaya a botar después o esas tesis vayan a quedar dormidas en una estantería | entonces sí es interesante que:: si alguien se siente sobrepasado lo diga y diga “en realidad esto es mucha *pega pa* mí en este minuto” y listo | y haga una buena práctica | | en ese sentido (se dirige a Paola) tal vez lo que pasó contigo que vas a hacer tu práctica en el segundo semestre no es tan malo tampoco porque:: igual te da la opción ahora de tener la libertad de tiempo de todo como para ir al hospital | coquetearle | perdón (ríen) conversar con el caballero (ríen)  
167. Paola: +no+ | solamente un trato cordial  
168. P: cercano  
169. Paola: cercano así como  
170. Nixa: como eres tú

En el segmento se aprecia cómo un conflicto dado al interior de un grupo del curso, puede ser abordado con respeto y de manera cuidadosa con todos los estudiantes, incluso considerando que la más afectada – Estrella – no está presente en la sesión. Nuevamente, el tema que hemos analizado respecto a la idea del trabajo de seminario de manera cooperativa sirve de base para enfrentar las dificultades en conjunto, pese a que fueron las afectadas quienes se pronunciaron la mayor parte del tiempo. La profesora deja entrever sus concepciones respecto a la responsabilidad y la honestidad, no solo en el trabajo investigativo sino en la asignatura de práctica profesional, que es la que posee el sello de la identidad profesional docente. El sello se manifiesta en asistencia obligatoria al 100% de las actividades de práctica y realización de clases al menos de 6 horas semanales, además de horas de permanencia repartidas en planificación, evaluación, jefatura de curso y otras tareas administrativas. Cuando la profesora se refiere a la posibilidad de dejar el curso de seminario de grado por la práctica para no hacer ambos cursos a medias, está también jerarquizando las prioridades de los estudiantes: ellos pueden dejar la investigación, pues aún están a tiempo mas no sería recomendable dejar la práctica profesional entrando el mes de mayo. Un tema no menos importante al que también hace alusión y deja de manifiesto sus concepciones, es el de las posibilidades de proyección que puede tener un trabajo de investigación en el marco de la realización de la tesis. Debido a que se trata de un tema escogido que aborda intereses personales, íntimos, de cada persona, no es recomendable seguir avanzando en ello de forma parcial.

#### *1.4.1.4 Desafiar al otro*

En ciertas ocasiones, la profesora cierra la conversación con los grupos, realizando un resumen de los comentarios de todos, en muchos casos apuntando a un aprendizaje más bien actitudinal de lo que es la profesión. En esta ocasión, la profesora manifiesta abiertamente sus representaciones de lo que es ser profesor en el contexto de la inversión que significa luego el perfeccionamiento, los libros y todo lo que la profesión implica. Comienza hablando a Luisa, pese a que en la conversación previa han participado Paola, Rosmery y Camila, para luego hablarle a todos. Regresa al tema de valorar la profesión docente, mediante la expresión “no miren a huevo” – que significa menospreciar y subestimar – les indica que lo que realizan ahora en la investigación es importante, pues les permite luego tener trabajo. Insiste en “no mirar a huevo” lo que realizan, porque según indica los profesores son personas que siempre

se necesitan, eso sí: hay que ser bueno. Es cierto que, en algunos lugares, se le da importancia al tema del trabajo de tesis a la hora de conseguir una entrevista laboral, con la expresión “no al lote ni a la rápida” indica qué es lo que no se debe hacer o cuál es la actitud que no se debe tomar en la realización de los trabajos de investigación. Finalmente, llega a una conclusión: no solo se debe hacer bien el trabajo por los réditos y las opciones a nivel académico que se abran, sino también para posicionar a la Universidad en el mercado laboral.

199. P: pero cuando seas profesional después vas a tener otras necesidades | comprar libros comprar cosas o sea cosas para la profesión | perfeccionamiento | a lo mejor van a querer hacer un posgrado un postítulo y eso es plata | entonces claramente | para la movilización | | entonces yo les digo como referencia para que no *miren a huevo* su profesión ahora ni lo que están haciendo en la tesis | | un traductor gana setecientos mil pesos en una empresa de traducción y en Lan Chile entran ganando quinientos y después de dos años que tienen que hacer un perfeccionamiento | los traductores ya titulados ¿saben cuánto ganan? un millón después de dos años | así es que no *miren a huevo* lo que están haciendo ahora porque los profesores mal que mal tenemos una segunda ventaja es que nunca estamos sin *pega* o sea si algo se necesita siempre es un profesor | en una escuela en lo que sea | siempre hay *pega* para los buenos profesores | para los malos no hay nada pero los buenos se los pelean en todas partes para trabajar | entonces ojo con estos proyectos que están haciendo ustedes porque además representan propuestas innovadoras que les van a abrir el campo laboral | por eso la seriedad y la necesidad de hacerlos como corresponde y no *al lote ni a la rápida* y me gusta cómo lo están haciendo ahora | en el sentido de que están yendo y que están entendiendo que esta dinámica es compleja pero lo vamos a hacer | lo tenemos que hacer y tiene que salir bien y dejar si van a ser la única promoción de las grandes que van a salir acá porque después vienen alumnos sueltos ¿cierto? tenemos que dejar muy bien puesto el nombre de la Universidad porque de eso va a depender el prestigio de ustedes y de todos sus compañeros dentro del mercado laboral porque no hay más | así es que las felicito por la gestión

### 1.4.2 Las estrategias de la docente

Según el análisis de las interacciones, las habilidades mayormente desarrolladas en la sesión 5 son las habilidades procedimentales y analíticas, las habilidades interpersonales y en menor medida, las habilidades actitudinales. Las estrategias utilizadas por la profesora en esta sesión son sugerir y dar ideas, y el humor.

#### 1.4.2.1 Sugerir y dar ideas

Marcela cuenta que solo dejarán entrar a una persona a la sala del aula hospitalaria y que mientras Paola ingrese, ella se quedará afuera. La profesora sugiere que en ese momento realice entrevistas o avance en la recogida de datos, como contar con una ficha de cada niño. Las sugerencias se hacen con el marcador “sería bueno”, pero también se emplea la expresión “a lo mejor” que indica posibilidad. Luego en la siguiente intervención de la profesora (turno



52), la sugerencia se convierte más en una solicitud o petición en primera persona plural, para implicarse en el trabajo, ser parte de él: “necesitamos tener bien el contexto general” y finalmente desliza una hipótesis con el rasgo de posibilidad “a lo mejor el aula es más que el aula” para reconocer los distintos niveles de participación externa que reciben estos estudiantes de otros agentes.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta en la formación de investigadores son las habilidades estratégicas en las cuales han de transitar los estudiantes, conociendo y aprendiendo tales habilidades como prever o anticiparse a los hechos, vincularse con el medio o relacionar sus objetivos de investigación con otros objetivos del entorno, y contar con la posibilidad de diversificarse y reinventarse si es necesario, sobre todo en este tipo de investigación recursiva.

50. P: [sería bueno] | son diez | tener la ficha de cada uno de esos niños o sea saber en qué nivel van cuánto tiempo llevan | eso para las evidencias es importante porque acuérdense de que una parte de nuestro trabajo es descriptivo ¿ya? entonces sería bueno tener esos datos | no a lo mejor con los nombres pero sí más o menos con los diagnósticos | con el tiempo que llevan ahí | a lo mejor hay unos que han ido y vuelto porque como son también me imagino tratamientos esporádicos | no creo que estén tampoco un año ahí sino que a lo mejor están un mes mientras le hacen las quimio después salen | entonces esa descripción es necesaria para ver también qué tipo de intervención se está haciendo con esos chicos a nivel educativo | | a lo mejor hay algunos que igual de repente van al colegio que están matriculados en algún colegio | ver la situación | si es que reciben algún tipo de:: atención domiciliaria y lo digo porque Senadis hace atención domiciliaria | yo no sé si eso cae bajo el::

51. Marcela: sí | me parece que sí

52. P: sí y si es así | quiere decir que van de repente educadoras a las casas | entonces necesitamos tener bien el contexto general de qué es lo que pasa ahí ¿ya? no solamente tener lo que pasa presencialmente sino la ayuda o intervenciones externas que estos chicos reciben fuera del aula misma | o sea a lo mejor el aula es más que el aula | digamos | si se trata de algún grado de intervención externa también | | y ahí también nosotros tendríamos que saber qué es lo que se hace

Como ya se ha comentado, los contenidos actitudinales han de estar presentes en las clases de Seminario de Grado, a tal punto de quedar consignadas explícitamente en el programa para garantizar que se aborden.

Cuando Marcela y Paola narran su experiencia con el aula hospitalaria, ambas lo hacen con distinta actitud: Paola de manera humilde, receptiva y con una pizca de proactividad y comprensión; Marcela, por su parte, parece no estar de acuerdo ni con las sugerencias de la profesora ni con las acciones realizadas por su compañera de trabajo presente hoy. En esta ocasión, la profesora señala que posiblemente sea Paola la que entre siempre al aula y que

Marcela podría aportar en otro tipo de cosas. Aprovecha la ocasión para reiterar la idea de enfrentar con humildad esta tarea y finaliza el segmento mofándose de la memoria de las investigadoras, lo que provoca risas en los demás.

60. P: sí pero a lo mejor va a tener que entrar una sola siempre por el grado de conocimiento que van a ir teniendo de los niños | que vean a dos personas distintas eso también lo van a tener que conversar
61. Marcela: pero es que sí: entra la pura Paola yo nunca voy a saber de qué se trata-
62. P: no aprueba no más
63. Marcela: no *po*
64. P: ¿por qué no? (ríen) es que nos tenemos que adecuar a lo que ellos digan o sea si es mejor que ella esté | a lo mejor tú vas a estar en el diseño de algo o haciendo otro tipo de cosas
65. Paola: el director inicialmente no nos puso ningún inconveniente en que nosotros entráramos e hiciéramos nuestro trabajo | pero fue la profesora la que está de titular la que nos dijo ese día viernes que ella prefería que entráramos solamente una
66. P: sus razones debe tener | entonces también tenemos que:: aceptar lo que ella diga y:: y ver bien que tampoco los chicos se vayan a sentir como estudiados | no es la idea tampoco | yo creo que ella quiere prever eso ¿y quién es la profesora? ¿cómo se llama? ¿es profesora | es terapeuta | qué es?
67. Paola: es e:: diferencial | es profesora diferencial pero no sé cómo se llama | no me acuerdo el nombre
68. P: las investigadoras (ríen) a ver

Con el mismo grupo, la profesora realiza una intervención para cerrar el tema en que le da relevancia al trabajo, mediante la expresión “lo que están haciendo es súper importante” reforzada con lo interesante que podría emerger del trabajo investigativo. La profesora sugiere fortalecer el aula hospitalaria, apuntando a que se debe valorar el hecho de que las hayan acogido allí, después ejemplifica con ideas mediante el estilo directo: “le interesaría que le ayudáramos”. Remata el segmento con la estrategia del humor para referirse a un tema delicado en el país que son los bajos sueldos que reciben los profesores. Con un toque irónico insiste en la idea de que pueden acceder a ser millonarias con la educación.

172. P: lo que yo les decía es que lo que están haciendo es súper importante y de verdad puede salir algo interesante ahí para evidenciar cosas | no con el ánimo de criticar porque yo creo que todo el mundo trata de hacer lo que mejor puede pero por ejemplo tal vez fortalecer el aula hospitalaria | y en ese sentido lo que te dijo a ti Don Pedro de por qué no te pasaba material tiene razón | quizás cuanto tesista ha ido y le ha prometido el oro y el moro | terminan la tesis los chiquillos y adiós escuela hospitalaria | entonces no *po* | si le están abriendo esta oportunidad después decirle usted al próximo semestre “le interesaría que le ayudáramos a organizar esto” y después ya quedan contratadas ¿me entienden? “¿les parece que nosotros tengamos unas sesiones extras y conversemos con los profes o planifiquemos esto? algún taller para los chicos en una fecha especial” y ahí muestran su trabajo y después quedan contratadas y van a ser {(DC)millonarias} (risas) porque en la educación por Dios que se gana dinero (ríen)

Franco presenta los avances de su trabajo y el segmento trata acerca de las posibilidades de gestionar un vínculo con otras instancias, como la Municipalidad que podría manifestar

interés en un trabajo de rescate de la tradición oral. La sugerencia de la profesora se ve opacada por la reacción del curso frente a la intervención de Paola, quien se ofrece para establecer redes de contacto. Ocurre que Paola es la mayor del curso y tiene una actitud muy diferente que sobresale frente a sus compañeros: es sociable, trabaja en relaciones públicas y conoce mucha gente. No obstante, en su trabajo de investigación, esto no ha sido suficiente. De todos modos, los compañeros reconocen en ella un liderazgo, entonces más que burlarse de ella, la valoran y se ríen con ella de la situación.

217. P: entonces | a lo mejor si la Municipalidad está interesada en esto | también vas allá a golpear la puerta

218. Paola: -yo te puedo hacer los contactos con-

219. Varios: eeellaa (ríen)

Nixa y Elexia ya han conseguido definir con un grupo de personas la fecha, hora y duración del taller de rescate de la memoria, enfocado en la época de la Dictadura Militar de Pinochet. La profesora utiliza el nosotros para hacerse parte de la sugerencia y recomienda utilizar alguna estrategia en la primera sesión del taller que asegure la estabilidad en la asistencia.

312. P: igual tenemos que llevar más cosas que si hiciéramos una clase:: en colegio porque no sabemos cuánto tiempo demoran:: qué es lo que les gusta hacer | qué es lo que no | cuál va a ser y acuérdense de que en el primer taller las vamos a enganchar para que sigan yendo

313. Nixa: sí | la primera sesión del taller es presentación y:: esa está +la clase es presentarse | no es+-

314. P: no | lo que pasa es que si en esa primera clase tú no presentas algo que los enganche | solo una presentación | lo que va a pasar es que no van a ir a la otra clase

Retomamos la idea de que el investigador debe ser estratégico y establecer relaciones y vínculos entre sus objetivos y los del medio externo. Luego de que la profesora indicara la importancia de la primera sesión del taller de Elexia y Nixa, pues debe ser atractiva y motivante para quienes asistan, ella retoma la idea de gestionar recursos, a través de la sugerencia y la expresión de posibilidad “de repente”. La profesora utiliza el verbo negociar y apunta a recursos materiales que servirían para motivar a los estudiantes que, solo en este caso, no tienen obligatoriedad en la asistencia, siempre apuntando a lo pedagógico.

328. P: de repente ir a negociar un poco para que les den algo | materiales | no solamente dinero sino que algo para enganchar | con material videos para que puedan ver en sus casas | como regalar algo físico para motivar | porque eso tiene que ser | lo puedes comprar tú pero aquí se puede negociar | eso se puede llevar desde acá | no puede ser solamente una presentación así como “hola somos Nixa y Elexia” (ríen) | por último un cd con algo | pueden negociarlo | hay que verlo porque en los otros casos la asistencia es obligatoria | en lo de ustedes

es voluntaria | entonces sería súper triste que a la tercera sesión | porque la gente parte súper entusiasmada | si vamos a ir | va una vez | el otro viernes llovió | después tembló | después-

329. Nixa: no | si dijeron que ellas con lluvia no iban a ir

330. Elexia: cuando hay lluvia se suspende ¿cierto? sí

331. P: entonces si la cosa es muy tentadora | si llueve o como sea | van a llegar igual

332. Nixa: tenerles galletitas o algo

333. P: es que yo creo que la motivación es más pedagógica siempre | o sea lo que decíamos-

Mientras como grupo revisan el manual de “Orientaciones metodológicas para la Investigación-acción”, aparece la idea de lo emergente que son algunas cosas en la investigación-acción, desde el uso de recursos materiales al de recursos humanos. Por ejemplo, si los estudiantes quisieran llevar a algún invitado a participar de una sesión, esto podría aparecer de manera espontánea. Paola menciona que es importante considerar el apoyo de las familias, frente a lo cual la profesora realiza una sugerencia partiendo de su experiencia personal, desde lo que significa para ella el concepto “apoyo”, considerando que tiene un hijo autista. Agrega a la argumentación, el ejemplo de Paola quien deberá intervenir quirúrgicamente en junio, después de años sin saber de qué padecía. Para la profesora, la participación de los padres no debe considerarse “apoyo”, sino que debe ser mediante consultas a los mismos que orienten la evaluación del trabajo de los profesionales. Para la profesora, preguntarles a los padres “es un acto de respeto”.

393. Paola: -considerar igual el apoyo de las familias es importante también-

394. P: más que apoyo | yo creo que preguntarle al papá por ejemplo “¿usted qué espera de esta aula? ¿en qué cree usted que ha beneficiado?” súper bueno | a los padres nunca se les pregunta nada y te lo digo por experiencia propia | a mí siempre me ha dado rabia que yo a veces he llevado a mi hijo a fonoaudiólogos que han sido una basura y:: en algún lugar me gustaría que alguien me preguntara ¿qué le ha parecido la atención de este profesional? porque ahí (ríen) | pero no hay | si ustedes se fijan a nosotros nos evalúan a cada rato a todos los profesores pero a los médicos | imagínate tú misma Paola | cuántos médicos has tenido que ver para un diagnóstico | una cuestión objetiva o sea tengo una pelota en la rodilla | no estoy pidiendo los Monjes de Brasil

395. Paola: cuatro

396. P: cuatro o sea si eso pasara en educación | te aseguro que ya estaría en la tele | estaría en todos lados pero no hay un aparato de medición y eso es porque no se le pregunta a los pacientes porque no se le pregunta a los padres de los niños que están siendo atendidos qué les parece | qué es lo que esperan y cómo funcionó | yo a mi hijo lo tuve quince sesiones con un fonoaudiólogo que ni siquiera fue capaz de hacer un informe y eso es obligación de ellos | tendría que ir al Colegio de Fonoaudiólogos pero ¿por qué no hay un cuestionario que cada cinco sesiones le pasen a uno en la consulta y le digan “mamá/ ¿fue su hijo atendido a la hora? ¿sí o no? ¿la atención del especialista fue debidamente informada? ¿sí o no?” ¿te fijas? no existe | entonces de repente preguntarles a los papás también es un acto de respeto | eso no significa que va a determinar las prácticas pedagógicas pero preguntarles a los papás por ejemplo | a lo mejor ellos te van a decir “sí | para nosotros esto ha sido un alivio porque así nuestros hijos” ese material también es importante y además es un dato que:: para estas personas igual puede ser útil

### 1.4.2.2 Utilizar humor

Mientras leen el texto de apoyo para la investigación cualitativa, se da este segmento que combina el uso del humor y también la personificación o uso de estilo directo. Podríamos decir que ambos se relacionan, puesto que, en varias ocasiones, se usa la personificación, con tono burlón o de imitación, lo que provoca risas espontáneas en el grupo. En este segmento, en que la profesora Marcela explica el significado de una acción comprometida, con una oposición mediante el uso del estilo directo: “ay nos entretuvimos con las señoras y nos pusimos a tejer”, el grupo se ríe y ella prosigue con su personificación: “es que ellas estaban entusiasmadas y se dieron cuenta que yo era talentosa en esto”.

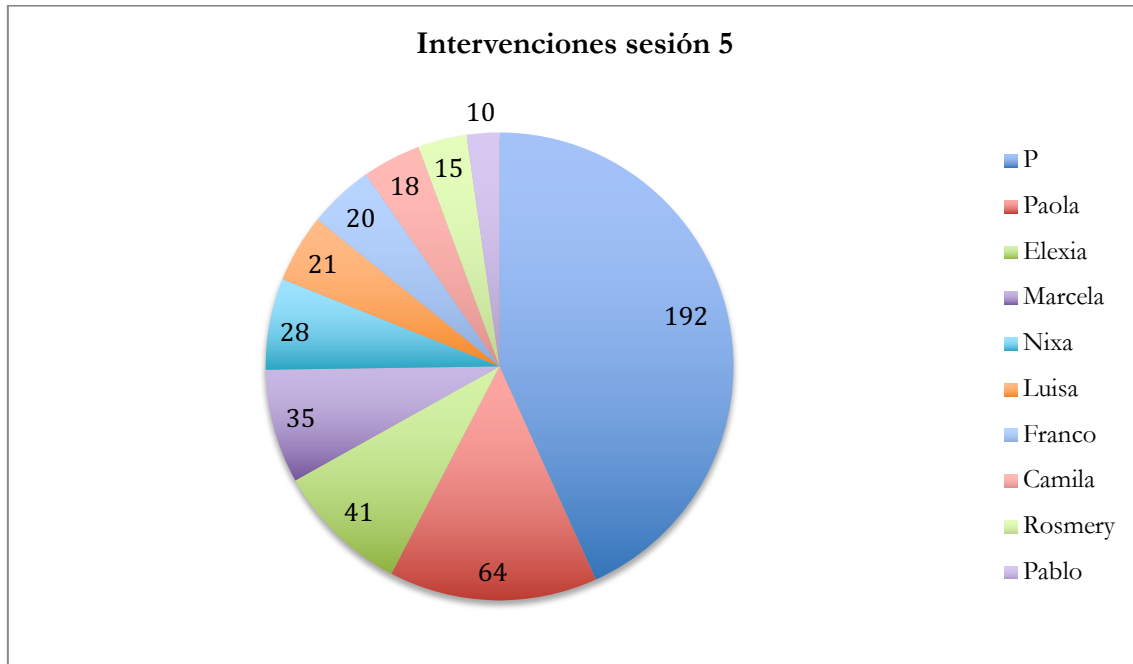
448. P: (...) dice (lee) “la acción debe ser informada y la acción debe ser”/

449. Camila: comprometida

448. P: comprometida | o sea yo no puedo dejar tirado a mitad de camino lo que quiero hacer y debe ser intencionada | todo lo que yo haga durante mi proyecto debe tener un objetivo claro | no puede ser ingenuo | no es como “ay nos entretuvimos con las señoras y nos pusimos a tejer” no (ríen) no porque claramente eso no va al objetivo “sí pero es que ellas estaban entusiasmadas y se dieron cuenta que yo era talentosa en esto” (ríen) no | no porque no va con la intención de nuestro taller ya/ bien | entonces ¿quedamos hasta acá? ¿hagamos un break y volvemos

### 1.4.3 Síntesis de la sesión 5

Presentamos un gráfico, al igual que en las sesiones anteriores, que es de utilidad para ejemplificar la toma de turnos o intervenciones que realizan quienes están en el aula. Estrella no asistió a esta clase y ya sabemos por Paola y Marcela que posiblemente no asista más, en tanto, no está involucrada en el trabajo, por motivos personales.

**Gráfico 7***Participación en sesión 5***Fuente:** Elaboración propia.

Se puede observar que al igual que en las sesiones anteriores, la profesora lidera la toma de turnos, seguida por Paola, quien tomó un tiempo importante en presentar sus avances y en exponer la situación de Estrella. Por otro lado, Camila, Rosmery y Pablo son quienes menos intervenciones realizan en esta sesión. El grupo de Camila, Luisa y Rosmery han tenido dificultades para realizar avances en su trabajo investigativo, por ende, no es mucho lo que pueden exponer, con excepción de las gestiones que realizan para que las reciban desde Gendarmería. Por su parte, Pablo no suele participar a menos que la profesora le indique que es su turno de hacerlo. De todos modos, hasta ahora, las cuatro sesiones han tenido alta participación de Estrella, Nixa, Elexia y Paola, en orden cronológico.

En la siguiente tabla se presenta el resumen de interacciones o movimientos dialógicos que se dieron en la sesión 5. Como se observa, se trabajó ampliamente construyendo sobre las ideas de otros (entre estudiantes), la profesora preguntando o pidiendo información y razonando o dando evidencias.

Tabla 14

*Interacciones de la sesión 5*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	36	10	2	48
Construir sobre las ideas de otro	25	28	38	91
Llegar a acuerdos y consensos				1
Proponer, motivar, solucionar	8	0	0	8
Proporcionar evidencias o razonar	27	14	2	43
Desafiar al otro o reenfocar la conversación	6	1	0	7

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

#### 1.4.4 Conclusiones de la sesión 5

Luego de la sesión 5, que estuvo particularmente centrada en el marco metodológico y en contenidos actitudinales, presentamos un resumen que relaciona las acciones, estrategias e interacciones dadas en el aula con los objetivos de la investigación.

##### a) Los intercambios y las interacciones

La clase se desarrolla a partir de la misma organización que han tenido hasta ahora: los grupos van presentando sus avances y los demás entregan retroalimentación, considerando distintos criterios, pero en general, metodológico. Ya podríamos decir que se observa una evolución en la toma de turnos por parte de los estudiantes desde la sesión 1 hasta la 5. Si bien la profesora está a cargo de gestionar la participación de los demás, cada vez los estudiantes participan no sólo en mayor cantidad, sino de manera más pertinente, haciendo comentarios coherentes y útiles para el desarrollo de las demás investigaciones.

Parece lógico que los estudiantes tengan conflictos en una asignatura en la cual se vinculan con otras entidades externas a la institución. Así ocurre, por ejemplo, con las actividades prácticas, en las que los estudiantes deben adecuarse de la mejor forma posible a distintos

reglamentos, estamentos y formas de proceder de las instituciones educativas. No obstante, hasta ahora no había ocurrido el hecho de tener que resolver un conflicto en el aula, menos considerando que este conflicto estaba protagonizado por estudiantes y no por agentes externos. Una gran parte de esta sesión, trata acerca de cómo enfrentar y solucionar cooperativamente el conflicto con una estudiante que no está presente. De todos modos, cabe señalar que la estudiante en cuestión es inteligente, crítica, y por sobre todo, capaz de demostrar sus habilidades investigativas, sin embargo, es probable que la esté afectando el hecho de haber sido madre recientemente, soltera y sin apoyo de un padre ni de su familia. Tampoco la Universidad tiene vías para apoyar este tipo de situaciones, las causas de deserción son generalmente económicas, no obstante, habría que revisar si dentro de ellas se encuentra el hecho de ser madre y sus consecuencias: no tener con quien dejar a los hijos, enfermedades de los pequeños o no contar con un horario ni un espacio para el estudio.

En suma, la clase 5 tiene distintos tipos de interacciones, pero las que más aparecen son las preguntas y respuestas, las sugerencias que se dan entre los pares y la resolución del conflicto ya mencionado.

#### **b) Enseñar a investigar**

Mediante la realización de sugerencias, la profesora enseña a investigar. No se trata de órdenes, comentarios ni peticiones sino de, con un estilo amable, recomendar mejoras a los trabajos presentados. Se hace mención en el análisis que falta fomentar en los investigadores las habilidades estratégicas, como anticiparse, vincularse con otros y adecuarse o reinventarse, si es necesario.

Por otro lado, la profesora enseña a investigar recalcando la importancia y relación que tiene el hecho de realizar una tesis con acceder a trabajos que les interesen, cómo el trabajo bien hecho permite contar con mayores oportunidades en el campo laboral y considerando el prestigio de la Institución y de la Carrera en la cual estudian.

#### **c) La percepción de los estudiantes y sus concepciones**

En algunos casos, aún la idea de recoger datos está limitada a estar en contacto constante con las unidades de análisis. La profesora va desarrollando las ideas en torno a la diversificación de las técnicas de recogida de datos y personas que podrían contribuir a contar

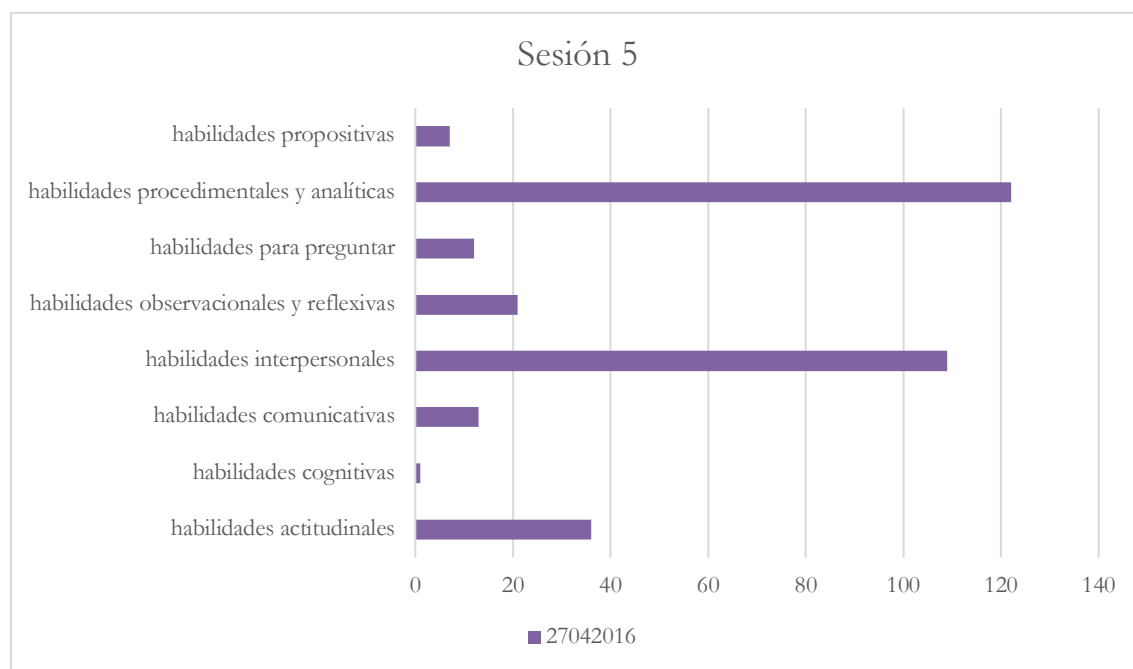


con más información. Es posible que los estudiantes desconozcan cómo triangular esa información luego, por eso no suelen ser tan creativos en las propuestas metodológicas. En esta sesión quedan expresas las ideas que tienen los estudiantes respecto a la responsabilidad, honestidad y a la proyección que podría tener el trabajo investigativo. El grupo de estudiantes que va a la cárcel se muestra desilusionado porque en Gendarmería perdieron su carta. La profesora sugiere cómo avanzar en ello, pero también les da un plazo para, de no resultar, cambiar el tema.

En esta sesión los temas apuntan principalmente al marco metodológico, que es el contenido del cual deben apropiarse. En el gráfico 8 se resume el desarrollo de habilidades investigativas de la sesión 5, centrada nuevamente en el desarrollo de habilidades interpersonales, y procedimentales y analíticas.

**Gráfico 8**

*Habilidades investigativas sesión 5*



**Fuente:** Elaboración propia a partir de matrices de nodo NVivo.

### ***1.5 Análisis de la sesión 6***

La sesión 6 se realizó el día 4 de mayo del año 2016 y su duración es de dos horas. Nuevamente solo está ausente Estrella, por lo tanto, en la sala somos 11 personas: 9 estudiantes, la docente y la investigadora.

El objetivo de esta sesión, de acuerdo a la planificación y al programa, es adquirir herramientas teóricas y metodológicas para el desarrollo del seminario de grado en la modalidad de investigación aplicada. Esta información no es un objetivo enunciado ni explícita ni implícitamente dentro de la clase, sino un resultado de aprendizaje que aparece formalmente en el programa del curso y en la planificación de la docente, tal como en otras sesiones. Los estudiantes reciben el *feedback* en general respecto a la corrección del primer informe entregado hace una semana. Es importante señalar que la rúbrica de esta evaluación ha sido entregada antes y que los trabajos están llenos de comentarios y sugerencias de mejora.

La maestra sigue funcionando como dinamizadora de la sesión, pues va gestionando los turnos y realizando comentarios o solicitándolos a los estudiantes.

La profesora inicia la clase mencionando que entregará los trabajos corregidos, presentados la semana anterior, una estudiante le pide que mejor los bote a la basura, lo que evidencia el descontento con las calificaciones, que no fueron buenas. Allí la profesora expone:

5. P: (...)¿los trabajos qué tipo de errores tienen? desde cuestiones formales como que se repetían párrafos completos de un lugar a otro | no vamos a dar nombres | de verdad que trabajé mucho revisando cada uno de estos trabajos con muchas muchas observaciones y:: que tengan muchas observaciones no significa que estén malos | significa que la idea es que eso después mejore ya/ | no | no tienen buenas notas | eso es verdad | la nota máxima es un 4,6 | falta investigación o sea están pobres para una tesis son pobres | son repetitivos y no fundamentan | es como “queremos hacer esto porque queremos:: - lo voy a decir un poco | perdonen | para no identificar a ninguno – porque queremos salvar al mundo y salvar al mundo es bueno y uno de los propósitos del ser humano es salvarse a sí mismo y al mundo” es esa la sensación de cuando yo iba leyendo pero de qué/ pero cómo/ pero cuándo/ pero desde dónde/ o sea en esto hay que ser sumamente rigurosos en este tipo de trabajo | cuestiones como la bibliografía | autores que citaban adentro y no estaban en la bibliografía o gente que estaba en la bibliografía y no estaba citada al interior del trabajo | en algunos casos era como que la bibliografía no correspondía al trabajo que entregaban | o sea era totalmente diferente ya/ y los objetivos que tantas veces los hemos cambiado y arreglado todavía hay objetivos que por ejemplo: no son objetivos en realidad | no pertenecen o no tienen la categoría ni la taxonomía que deberían tener | todo está revisado | me demoré como una hora por trabajo con | con mucha acuciosidad con la idea de que esto sea mejorado | esto que puede tener un 3 que puede tener un 4 que finalmente no es lo relevante porque se va a promediar | insisto | sí es importante en cuanto a que esto en la tesis final no puede estar así por ningún motivo | o sea esto así

no | así no va porque así no va a aprobar ya/ entonces se los voy a entregar | yo les voy a pedir que antes de hacer cualquier observación de por qué esto y por qué lo otro lo lean bien y vean [las indicaciones ya/]

**La descripción emotiva.** Cada vez se abren más las posibilidades de contar con mayor diversidad de temáticas dentro del aula, debido a que, con el ingreso al campo de estudio para observar, se visibilizan temáticas particulares de cada grupo y la profesora tiene la flexibilidad para que las reflexiones vayan tomando su curso. En esta ocasión, son Paola y Marcela – ya sin Estrella – quienes exponen la situación del aula hospitalaria en su primer ingreso a observar. Como ya vimos en las sesiones anteriores, es Paola quien hace ingreso mientras que Marcela, entrevista a las madres y averigua otros datos útiles.

En la narración de la observación realizada por Paola, hay rastros de una descripción emotiva, acompañada por una reflexión respecto del papel que cumple la profesora en el aula hospitalaria, su trato cariñoso y pese a los pocos estudiantes, la multiplicidad en sus roles. Paola utiliza la personificación, el estilo directo para ejemplificar el buen trato de la maestra con sus estudiantes. La reacción de los compañeros de Paola no es indiferente, ellos se manifiestan en una larga admiración, así como la profesora quien concluye con un “¡qué lindo!”.

341. Paola: bueno eh:: dentro de lo que yo pude observar en la clase que ella:: estaba | la señora Darinka estaba haciéndole a los niños | el trato con los:: con los:: estudiantes es muy:: cariñoso | siempre muy preocupado “¿cómo estas? ¿qué te pasa amor? ¿te duele algo?” “tía me duele un diente” “a ver” y ahí iba | dejaba de hacer todo lo que estaba haciendo | le tomaba la carita en este caso a la Antonella | le miraba los dientes | le preguntaba ¿te sientes bien? o de repente Manuel decía “tía me molesta la manguera” | ya | iba la profesora-

342. Algunos: (sorprendidos) ¡ah::!

343. Paola: “Manuel ¿qué pasa? la manguera | ya a ver | vamos a ver la manguera | Belén ¿vino la abuelita a buscarla?” la mamá o la abuelita de Belén | ella le tuvo que poner la mascarilla para poder salir y no:: no podía salir sin ella | entonces “te ayudo a poner la mascarilla” | verle las cosas en el refrigerador porque es una cocina totalmente equipada la que tienen | microondas | refrigerador

344. P: sí *po*

345. Paola: todo | llegar y servir y calentar | entonces ella revisó en el refrigerador | le vio su:: su lo que le faltaba por comer | que era arroz con leche:: y ella le dejó todo en su cajita que llevaba y la preparó junto con la:: con la mascarilla | allí habló | interactuó unas palabras con la mamá y le dijo que tenía que traer unos mapas que eran para la próxima semana | y una tarea de historia | la sala tiene cuatro computadores | tiene televisor | tiene::

346. Marcela: -impresora-

347. Paola: tiene:: impresora mapamundi

348. P: ¡qué lindo!

Respecto a los temas que emergen en la sesión 6, se puede notar que, si bien algunos se repiten, otros van evolucionando en función de los avances de los estudiantes. En esta ocasión, luego de la revisión exhaustiva por parte de la profesora de los informes incompletos, sin el formato solicitado e incluso, derechamente de mala calidad; el análisis que se hace es que la profesora debe buscar nuevas formas de enfrentar con claridad estas temáticas. Por esta razón, la clase de hoy, si bien, tiene una parte de exposición, se conforma de una estructura dialógica en que predomina lo prescriptivo.

**El formato en la comunicación de resultados.** Esta es la tercera sesión en la cual se hace referencia al formato en cualquier informe, trabajo escrito, tesis o presentación oral, ya no solo referido al formato de referenciación, sino también a la estructura de la tesis final.

La cita que tomamos como ejemplo parte con una pregunta de Nixa, respecto a la corrección del primer informe luego de que la profesora especificara que se utiliza el formato APA. Respecto a sus hallazgos durante la corrección, detectó inconsistencias entre los autores citados y los que aparecen en el apartado denominado bibliografía, además de la corrección de la referenciación respecto al texto de Hernández Sampieri. La intención de la maestra es recordar la importancia de citar correctamente y considerar que el producto escrito final va a ser corregido por una comisión, algo que menciona en varias ocasiones.

113. Nixa: ¿lo puso ahí profe? ¿le puso mal citado?

114. P: sí | a lo que estaba mal citado sí

115. Nixa: ya

116. P: le fui colocando | también me fijé en los que no había concordancia entre los autores de la bibliografía y los que estaban citados adentro ya/ | y Sampieri me parece que hay que citarlo como Hernández no como Sampieri

117. Elexia: no *po* | si Hernández es-

**Rigurosidad.** Una vez que ha comprobado que el informe no es de la calidad esperada, la maestra se asegura de que los estudiantes comprenden cuál es el producto final que deben entregar en julio. Marcela menciona que ya vio el programa en el aula virtual del curso, sin embargo, la profesora refuerza los criterios de la pauta de evaluación del examen oral. Hay algunas expresiones, principalmente adjetivos, en las que la profesora enfatiza, por ejemplo, cuando se refiere a que la justificación de la relevancia ha de ser sólida, así como los objetivos de la investigación son claros y precisos y, por último, el dominio teórico que debe tener el

estudiante. Hay una idea que la profesora utiliza a menudo y es la de que existirá una comisión de profesores que serán exhaustivos tanto en la lectura del escrito como en las preguntas a realizar en la exposición oral. Los anima a trabajar en esto, mediante el reconocimiento estratégico o anticipación respecto a los posibles temas y/o preguntas que podrían aparecer en el examen. Utiliza la metáfora de la muerte para sugerir lo que ocurriría si no se muestran preparados y reprueban el examen: “a veces uno no muere (...) por grandes preguntas”, “liquidada, porque esto no es “para mí”, la educación es”.

122. P: Chrome ya | esto es la pauta del examen | | (lee) “tema | el estudiante expone adecuadamente el tema de la investigación realizada y justifica sólidamente su relevancia | (lee) “el estudiante plantea preguntas y objetivos de investigación claros y precisos” si hay que revisar de nuevo la investigación y volver a hacer los:: los objetivos | se hacen de nuevo pero ese día tienen que estar perfectos ya/ (lee) “el estudiante demuestra dominio teórico en la presentación” ojo con eso que a veces uno no muere por cosas | por grandes preguntas | a uno le dicen por ejemplo “¿qué está entendiendo usted por lenguaje?” y uno queda ahí como:: “no lo pensé” “¿qué está entendiendo usted por educación?” | por conceptos “no | es que para mí la educación” liquidada porque esto no es “para mí” “la educación ++ según esto tal cosa” así tiene que ser ya/

### 1.5.1 Las interacciones

La sesión 6 trata principalmente acerca de la retroalimentación del primer informe y de la primera inmersión al campo, acción que hasta ahora no todos los grupos han desarrollado. Más que en otras ocasiones, los estudiantes se presentan receptivos para escuchar la opinión de la docente. Los movimientos dialógicos que se dan con mayor frecuencia son los de preguntar, construir sobre las ideas de otro y proporcionar evidencias o razonar.

#### 1.5.1.1 Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones

Al igual que en las sesiones anteriores, se repiten las preguntas de la profesora para hacer emerger la presentación de los avances de tesis de los estudiantes, como primer movimiento dialógico o de interacción. En la cita escogida, la profesora solicita información importante para el diseño de la investigación del aula hospitalaria, demostrando sus habilidades para preguntar, observacionales y reflexivas (Buendía-Arias et al., 2018).

320. P: ahora | tú le preguntaste si ella después podía como convalidar | o sea decir si yo el segundo semestre porque estos chicos se mejoran | entonces el segundo semestre ya la niña está bien ¿puede ir con notas del primer semestre de la escuela intrahospitalaria e integrarse el segundo semestre con normalidad?

321. Paola: (suspira) mm  
 322. P: estoy +preguntando+  
 323. Marcela: no | no le pregunté porque se me escapó después (ríe)  
 324. P:+ ¿se escapó la señora?+  
 325. Marcela: sí | se escapó  
 326. P: +¿asustaste a la señora?+ (ríen)  
 327. Marcela: había otras señoras y:: sí | porque como que-  
 328. P: (imitando) “¿y qué come?”  
 329. Marcela: después salió otra señora pero ella iba a arreglar el:: computador y el wifi del aula | pero no  
 330. P: les hace regio a los niños esa radiación pero bueno | ya | qué más/ |

### *1.5.1.2 Construir sobre las ideas del otro*

Las sesiones de seminario se basan principalmente en la metodología colaborativa, donde entre todos construyen significado y saberes, a partir de las lecturas y experiencias de investigación aplicada. En esta cita, Paola y Marcela presentan el FODA, luego de su primera inmersión al campo, donde menciona como debilidad la ausencia de biblioteca, lo que provoca la puesta en común de las representaciones e ideas de lo que los estudiantes y la profesora conciben como biblioteca.

430. P: es que no | es que yo entiendo lo que la Paola va | yo creo que son un conjunto de libros | no es una biblioteca  
 431. Paola: no  
 432. P: o sea no está organizada | no está:: [no funciona]  
 433. Elexia: [pero ellos le llaman] biblioteca ¿o no?  
 434. P: no funciona como biblioteca::  
 435. Elexia: -quizás es como un rincón-  
 436. Paola: es un rincón  
 437. P: es un rincón de libros | entonces cuando tú dices ausencia de biblioteca yo lo entiendo así | no como que no haya libros sino que estos libros no están ordenados | no son diversos | no están catalogados | no hay una biblioteca | real | también revistas | a lo mejor no

### *1.5.1.3 Proporcionar evidencias o razonar*

La profesora propone la revisión de un manual de origen peruano de Orientaciones metodológicas, que revisan durante la clase. Como es ella quien gestiona los turnos de habla en la clase, solicita a Franco lea el apartado donde dice “marco conceptual o marco teórico”. Aprovecha esta ocasión para referirse a lo que no es el marco teórico: no es una lista de citas de distintos autores ni tampoco es un “glosario”, sino que es un “todo”, en el cual se pueden contrastar ideas distintas o agruparse similares visiones respecto a las temáticas en las que el trabajo se inserta. Una buena comparación es la que hace al final del segmento 6 cuando se

refiere al marco teórico como “una caja de herramientas” y retoma el uso de la primera persona singular “yo voy a usar (...) mi investigación”, para involucrarse no solo con la acción sino también mediante la experiencia como investigadora.

111. Franco: eh:: (lee) “conjunto integrado de conocimientos | supuestos teóricos | conceptos clave desarrollados anteriormente por otros investigadores en relación a un problema de investigación específico”

112. P: es un conjunto integrado de conocimientos | no es decir si voy a hablar de escritura “esto lo dice Cassany esto lo dice Condemarin esto lo dice:: Solé” sino que es todo eso integrarlo contrastarlo | si las tres definen escritura | bueno ¿cuáles son las diferencias? ¿cuáles son los puntos de encuentro? | ahí hay que hacer un trabajo potente de meditación | en cuanto a la teoría y de una reflexión profunda de la teoría | donde usted demuestre que conoce muy bien todo lo que está ahí aspectado ya/ | los conceptos clave | tampoco es un glosario el marco teórico | ya/ | | tiene que ir funcionalizando operacionalizando el marco teórico tal como dijimos la clase anterior | es la caja de herramientas que yo voy a usar para construir mi investigación | (...)

La molestia frente a los resultados obtenidos en la evaluación es una actitud generalizada en esta clase. Se nota en sus expresiones faciales y en sus comentarios que no han quedado conformes con las calificaciones del primer informe. Por ejemplo, incluso antes de que la profesora entregue los trabajos corregidos, Elexia menciona:

6. Elexia: [+profe+] pero antes de que los entregue | o sea igual tuvimos tantas revisiones con usted y todo para que las notas estén tan bajas/

Camila más adelante, deja entrever que el procedimiento no es tan adecuado, considerando que su grupo no entendió bien un apartado del informe, llamado “estado del arte”.

35. Camila: pero:: ¿cuándo vamos por ejemplo a hacer la corrección de esto o ver lo de::? por ejemplo yo lo del estado del arte nosotras nunca entendimos bien lo que era y cómo hacerlo

Mientras se encuentra en esta situación de retroalimentación después de la corrección, en el segmento 2 la profesora propone una organización del tiempo, para que todo el curso siga una misma ruta en las dos siguientes semanas. La profesora insiste una vez más en definir la primera fecha dada, la primera vez utiliza el condicional “sería”, para luego establecer con mayor certeza “eso va a ser el miércoles 11”.

Las fechas están dadas desde el comienzo, sin embargo, se han ido modificando en función de los avances del curso, lo que evidencia flexibilidad en el trabajo. Se precisa y se enfatiza en lo detallado que debe estar el informe utilizando el tono de voz.

43. Elexia: ¿cómo era en vez de “en base” profe?

44. P: en base a fundamentándose en | pero no les desconté por eso | solo se los marqué para que quedara mejor redactado | entonces sería miércoles 11 descripción más secuencia didáctica | luego vamos a revisar el programa | eso va a ser el miércoles 11 || el miércoles 18 || debería ya tener el informe de la primera sesión de intervención (anotan) || ya/ detallado | qué fue lo que se hizo en la primera sesión cómo se hizo | muy detallado porque esas van a ser las evidencias que también vamos a mostrar el día del examen de grado

Más adelante vuelve a precisar otras fechas y explica que ha habido cambios debido a los “problemas” que “tuvimos”, en primera persona plural, como todos los verbos que emplea en este segmento, para implicarse también en la tarea.

64. P: sí | ustedes tienen un semestre muy chico | muy chiquitito que eso nos echa a perder todo | entonces tenemos para el viernes 27 se termina || intervención que es lo mismo que nosotros habíamos dicho la vez pasada ¿se acuerdan? hasta el 15 pero lo corrimos por los problemas que tuvimos ya/ eventualmente podríamos correrlos tal vez hasta el día 3 de junio | pero de esa fecha no puede en casos muy excepcionales pasar que:: no tengamos los datos ya/ | entonces para el día 1 de junio se entrega | el análisis | esta sería la cuarta entrega de datos || y resultados preliminares || y después vamos con la otra parte que es la organización del material porque ya es lo mínimo y ahí tenemos un mes para terminar y:: evaluar y revisar todo e integrar todo bien |

#### *1.5.1.4 Desafiar al otro o reenfocar la conversación*

Con el transcurso de las sesiones, hemos tenido más ideas desafiantes, y aunque no se trate de un número significativo, las presentamos aquí porque nos parece que son la cumbre de los movimientos dialógicos. No siempre las ideas desafiantes han de estar acompañadas por un conflicto o una contraposición de ideas, sin embargo, en esta sesión, la primera idea desafiante dice relación con la entrega de las primeras calificaciones que no son las esperadas por los estudiantes. Los movimientos dialógicos de ideas desafiantes que se presentan en clases tienen relación con reenfocar los contenidos actitudinales asociados a la investigación. Paola en la exposición del FODA manifiesta que existe nulo apoyo de las familias a los estudiantes del aula hospitalaria. Allí la profesora reenfoca la conversación en dos ocasiones, la siguiente cita es ejemplo de ello.

465. P: [pero] tienen que ver porque mira Paola | una cosa es una familia que tiene dos hijos y otra que tiene cinco |



466. Paola: ah bueno | si *po*

467. P: y este es uno más | o sea yo te pediría en esto | yo sé que a lo mejor es mucho más de lo que:: habíamos inicialmente en realizar pero esa la idea de este tipo de investigación | justamente es que van saliendo cosas | es que trataras de explicar a la profesora que no va a ser con nombre pero que te describa más o menos |

468. Paola: ya

469. P: cuál es la situación de ellos:: | cuántos hermanos son | cuál es la situación socioeconómica | y ver por qué no apoyan | a lo mejor les hace falta una escuela para padres o un taller mientras las mamás esperan | a lo mejor hacen contacto con la Municipalidad para que les hagan algún tipo de taller de estos cursos como peluquería canina | no sé | o sea hay tantas cosas pero yo creo que lo bueno de cuando llegan tesis a este lugar es la mirada fresca que dan a un problema que ya se siente como medio añejo | entonces:: yo creo que eso también le va a servir a la profesora | ya/

470. Paola: ya

471. P: pero no partamos desde un prejuicio | o sea no pongamos como nulo esto nulo lo otro | sino que preguntémosle a las mamás a lo mejor

## 1.5.2 Las estrategias de la docente

De acuerdo al análisis de los movimientos dialógicos, las habilidades mayormente desarrolladas en la sesión 6 son las procedimentales y analíticas, e interpersonales. Las estrategias que más utiliza la profesora en esta sesión son la de sugerir y dar ideas, y utilizar el humor como estrategia.

### 1.5.2.1 Sugerir y dar ideas

En la sesión anterior, la profesora solicitó que entre esa y esta semana debía haber inmersión al campo por parte de los estudiantes, no obstante, en esta sesión da las pautas para enfrentar la primera observación. Utiliza la primera persona plural, lo que provoca el efecto de implicación con la actividad que solicita. La profesora da ejemplos, para presentar un modelo a seguir respecto a la descripción del contexto, como por ejemplo las dimensiones físicas y/o la accesibilidad, los aspectos psicológicos y/o cognitivos, todo con la finalidad que quien lee el trabajo se forme una idea cabal, palabra que enfatiza. Matiza la sugerencia con las expresiones “tal vez sería bueno” y da múltiples ejemplos aplicables para cada uno de los trabajos.

15. P: ah regio | bueno | entonces lo que ahora voy a dar es solamente un detalle:: para saber qué cosas tenemos que mirar en esta observación | ya/ | en esta primera observación lo que nosotros tenemos que primero situar es el {(DC) contexto} | es la descripción del contexto || el lugar las dimensiones físicas del lugar | si es un lugar asequible o no asequible || luego describir los participantes de este proceso | si estos participantes corresponden a un grupo se describe el grupo completo ya/ si los pueden lograr individualizar como ustedes lo logren hacer | tal vez sería bueno por categorías | buscar un método descripción pero detallado | ¿quiénes son estas personas? cosa que cuando la persona que lea la tesis | que no necesariamente tengo que ser yo |

puede ser otro evaluador también | diga y mire y se forme una idea cabal del lugar donde ustedes están presentes ya/ | entonces ¿qué tiene que describirse? aspectos físicos psicológicos cognitivos en los casos que lo amerite | estado de salud | condiciones || de vida en general digamos | estoy pensando si tú me dices “estamos en el aula intrahospitalaria” | son niños que están seis ocho no sé *po* horas diarias en el hospital y en las noches van a dormir a sus casas

16. Franco: por ejemplo en un colegio puede ser relevante si tienen jornada escolar completa o no/

17. P: por supuesto | si los chicos almuerzan ahí o no | si la intervención que tú vas a hacer es durante la mañana o es después de almuerzo: o sea todas esas variables muy bien descritas | quiénes son mis muchachos | cuántos han repetido de curso | cuántos han pasado | si tengo alguna que ha tenido problema de bulimia también señalarlo o sea todo lo que tenga que ver con la realidad de mi curso le interesa al investigador cualitativo ya/ | también si voy a trabajar en colegio o en el caso de ustedes tengo que describir al profesor que está a cargo del curso || describir también a lo mejor a la persona que me llevó a este lugar | si esto se inserta en el caso de ustedes en un programa mayor | describir también por ejemplo la situación si ustedes van a la cárcel | porque ustedes por lo que entendí de lo que mandaron siguen yendo a la cárcel

La profesora sigue refiriéndose a la corrección del trabajo y Nixa justifica lo sucedido con el suyo porque trabajaban con muchos archivos. Aquí es donde la docente sugiere utilizar la tecnología, mediante una petición (“trabajen”) y más adelante retoma la idea de la muerte como metáfora. Finalmente, matiza la petición o solicitud con un “trabajen por favor con nubes”:

74. P: trabajen en nubes | no trabajen en disco duro porque en la nube la última versión es la que queda registrada | porque en la tesis imagínense que les pase algo así | es *pa* matarse porque después está empastada está anillada y no se puede hacer nada | trabajen por favor con nubes

75. Marcela ¿cómo nubes?

76. P: con OneDrive con Dropbox

77. Marcela: ah ya

Mientras Paola y Marcela muestran las imágenes de lo que ocurrió en la primera observación en el aula hospitalaria, la profesora identifica dentro de la imagen un “panel de responsabilidades” y se refiere a su utilidad dentro del aula. La profesora esboza una sugerencia respecto a la necesidad de describir dicho panel, recomendación que despersonaliza con el “hay que” y matiza con la expresión “a lo mejor”. Al parecer, las estudiantes aludidas no comprendieron la sugerencia.

241. P: [hay que] describir bien ese panel también porque tiene que ver con la organización cognitiva y [emocional]

242. Paola: [por ejemplo ahí dice]

243. P: a lo mejor tiene elementos también de regulación emocional que son interesantes

244. Marcela: por ejemplo | dice los deberes | hacer la cama::

245. P: por eso te digo

246. Marcela: ordenar la pieza:: a eso se refiere

Considerando que la mayoría de las intervenciones de los estudiantes finalizan o se interrumpen con una opinión, generalmente de la maestra, los alumnos presentan el tema agrupado en pequeños temas y en este segmento, se aprecia que luego de referirse al espacio, comenta una situación que se dio con la maestra del aula hospitalaria, posiblemente para recibir comentarios. Paola usa el verbo retar, como sinónimo de regañar, pero entiende que se trata de la confidencialidad. Frente a ello, la profesora propone una solución: nombrar a los niños, como niño 1, niño 2, niño 3, lo cual fue explicado por Paola a la maestra del aula hospitalaria.

354. Paola: en la pizarra estaban anotados los nombres de los niños | con sus respectivos niveles que correspondían hasta octavo básico y yo estaba anotando y la profesora me retó

355. P: ¿por qué?

356. Paola: porque me dijo “profesora ¿qué está haciendo?” “no | estoy anotando lo que está en la pizarra” “no puede anotar nada de lo que está ahí | los nombres porque eso es:: eh:: confidencial”

357. P: es confidencial

358. Paola: “no profesora | no se preocupe | eso yo lo tengo súper claro” “ya” me dijo | así que ella siguió::

359. P: es que podemos hablar de niño 1 niño 2 niño 3

360. Paola: sí sí | yo eso después se lo expliqué cuando Belén salió | hubo un:: un pequeño lapso | que yo ya no seguí:: observando porque ya era bastante tiempo

La sugerencia como estrategia es detectada y escogida, puesto que no se trata de una orden ni de una petición ni de una solicitud, que tienen una estructura más directiva, sino que mediante diferentes mecanismos de atenuación lingüística se presentan como una opción y recomendación que posibilita una inspiración a la acción. En este segmento, la profesora sugiere que Paola cree un lazo con la docente del aula hospitalaria, pues se muestra un poco reticente al contacto con las tesis. La sugerencia emplea ideas y expresiones respecto de la forma de ser de Paola: “inteligente” y “vas a poder”, que están apoyadas por descripciones en estilo directo de la profesora: “¿en qué la puedo ayudar?”, “¿qué material le preparo?”, “¿en qué le gustaría que nosotros le aportáramos? ¿le gustaría que mi compañera hiciera un taller con las mamás por ejemplo?”. Al final del segmento, la profesora admite su experiencia con el mundo de la discapacidad, lo que la posicionaría con la autoridad necesaria para poder realizar estas sugerencias. No solo lo menciona, sino que lo reitera: “yo que conozco más el mundo de la discapacidad | yo lo conozco bien”.

372. P: es que de a poco crea un lazo con ella | es que también tú eres inteligente | yo sé que vas a poder decirle “¿en qué la puedo ayudar?”

373. Paola: sí *po* | yo soy así

374. P: “¿qué material le preparo?” ofrécele:: o sea ofrécele eso “¿qué le gustaría que yo::? ¡ah tiene un panel! ay sabe que yo le puedo aportar con imágenes | tengo xxx” me preguntas a mí y yo tengo un montón de paneles y cuestiones *pa* hacer | entonces eh:: “¿en qué le gustaría que nosotros le aportáramos? ¿le gustaría que mi compañera hiciera un taller con las mamás por ejemplo?” porque debe pasar algo | debe haber mamás que están esperando allá afuera

375. Paola: -sí sí-

376. P: las que no tienen *plata pa la micro pa* ir y volver | que esa cuestión yo que conozco más el mundo de la discapacidad | yo lo conozco bien | y hay mamás que de repente están afuera esperando todo el tiempo a que los niños:: sean atendidos porque no tienen plata *pa* volver | porque vendrán alguna gente incluso de Quillota si este es el hospital central

Luego de que Paola se refiriera a la construcción de un FODA luego de la primera observación de clase en el aula hospitalaria, especificó fortalezas, oportunidades y debilidades. En el segmento a continuación, Paola se refiere a las amenazas, donde constata la inasistencia y el “nulo apoyo de la familia”, frente a lo cual la profesora, sugiere no poner algo tan tajante, utilizando recursos lingüísticos como el potencial (“yo no pondría”), el uso de la primera persona plural (“no lo sabemos”, “no podemos partir desde un prejuicio”). Elexia y Nixa también realizan comentarios, respecto a que el apoyo no puede llamarse determinadamente “nulo”, porque, por ejemplo, había una madre afuera esperando a su hijo.

448. Paola: claro | entonces justamente en ese momento {(AC) ella dijo:: “es que ahora me toca historia con los niños | después hablamos | después hablamos”} entonces “ya bueno | no se preocupe profesora” nosotras humildemente nos fuimos | después eh:: las amenazas/ la inasistencia debido al resultado de cada tratamiento médico | y:: el nulo apoyo de la familia que eso es un punto que ella me comentó que hay:: eh:: | chiquititos que no:: o sea que la familia cree que con la enfermedad se acaba todo | entonces a pesar del apoyo-

449. P: pero yo no pondría | yo no me atrevo | te lo digo honestamente a poner “nulo apoyo de la familia”

450. Nixa: es muy determinante

451. P: porque no lo sabemos | porque nosotros no podemos partir desde un prejuicio Paola | ni de lo que ella dice solamente

452. Elexia: es que tampoco:: es nulo porque la Marcela estaba diciendo que había una mamá afuera | esperando | entonces no es nulo

453. P: que la abuelita::

454. Paola: +sí pero es que esa es la amenaza+ | no me refiero a:: un niño::

455. P: específico

El segmento que se presenta a continuación sigue la línea argumental del segmento anterior y la profundiza, debido a que la profesora insiste en que la amenaza declarada por Paola parte de un prejuicio y ejemplifica con que una de las razones que podría influir en el apoyo de las

familias, es que tienen una situación difícil. Entonces el segmento se convierte en una sugerencia, mediante la expresión “a lo mejor” y luego indica que otorguen una “mirada fresca”, de manera indirecta. Finaliza el segmento recomendando a las investigadoras que consulten a las madres, antes de indicar la amenaza, utilizando nuevamente la expresión “a lo mejor”.

469. P: cuál es la situación de ellos:: | cuántos hermanos son | cuál es la situación socioeconómica | y ver por qué no apoyan | a lo mejor les hace falta una escuela para padres o un taller mientras las mamás esperan | a lo mejor hacen contacto con la Municipalidad para que les hagan algún tipo de taller de estos cursos como peluquería canina | no sé | o sea hay tantas cosas pero yo creo que lo bueno de cuando llegan tesisistas a este lugar es la mirada fresca que dan a un problema que ya se siente como medio añojo | entonces:: yo creo que eso también le va a servir a la profesora | ya/

470. Paola: ya

471. P: pero no partamos desde un prejuicio | o sea no pongamos como nulo esto nulo lo otro | sino que preguntémosle a las mamás a lo mejor ¿cuándo van de nuevo?

### *1.5.2.2 Utilizar el humor*

El grupo compuesto por Rosmery, Luisa y Camila deben tomar decisiones y hoy parecen más inquietas que de costumbre, debido a que deberán cambiar o la metodología de investigación o el tema de la cárcel. Son estas situaciones de tensión las que la maestra enfrenta con la estrategia del humor, lo que se evidencia en el segmento 5, en el cual las estudiantes solicitan tener un espacio para conversar fuera de la sala.

79. Rosmery: ¿podemos salir afuera un momento?

80. P: después no vayan a llegar llorando (ríen)

81. Luisa: +todas rasguñadas+

82. P: +todo tiene solución+ si esto es una nota

83. Luisa: vamos a llegar sin la Camila | la Camila se va a tirar

84. P: claro por la ventana “hubo un pequeño accidente” (ríen)

Paola está exponiendo la primera experiencia de observación en el aula hospitalaria y expone unas fotografías que tomaron ese día junto a Marcela y comentan entre todos admirados por el espacio físico y de cierta forma, emocional que observan. Elexia pregunta por algo que tiene Paola en la mano, momento en que inicia una declaración muy emotiva por parte de Paola, a quien se le quiebra la voz y responde con un hilito suave que un niño le hizo este regalo. Una buena prueba del papel importante que tiene la estrategia del humor utilizada

por la profesora es que puede utilizarla en situaciones como la del segmento 10. Paola, que es la estudiante que hace años manifestó la inquietud que tenía respecto del aula hospitalaria, tiene dos hijos grandes y actualmente está pronta a ser intervenida quirúrgicamente. Marcela, como su buena amiga, asumió acoplarse a este tema de investigación, aun cuando no siente gran afinidad por el tema y menos por los niños pequeños, que son los que conforman el aula. Es importante recordar que estamos presenciando la formación de profesores de Enseñanza Media, ciclo que actualmente va desde los 13-14 años a los 18-19 años aproximadamente. Paola añade que la parte emotiva la tiene bastante superada y Elexia remata el segmento, incrédula, con la expresión un tanto irónica “estamos *cachando*”, que significa que el grupo curso está siendo espectador de la superación de sus emociones.

253. Elexia: -¿y eso? (apunta algo que tiene Paola en la mano)

254. Paola: ah | esto me lo regaló:: porque me preguntó Elexia recién | esto me lo regaló Mikel que es un amiguito que me hice en el aula

255. P: esto va a [terminar +mal::+] (ríen)

256. Paola: [un chiquito que tiene]

257. P: [esto va a terminar] mal

258. Paola: [sí::] entonces nos regala a las dos

259. P: -guárdalo de recuerdo-

260. Paola: esta como carterita de cerámica y yo le dije que iba:: o sea | me dije a mí misma que me iba a dar suerte |

261. Elexia: pero pónelo en otro lado | en la mano

262. Paola: porque lo encontré muy bonito (se le quiebra la voz)

263. P: ya pero no te vayas a poner a llorar | Paola (ríen) y después no puedes ir a llorar allá con los niños por el amor de Dios

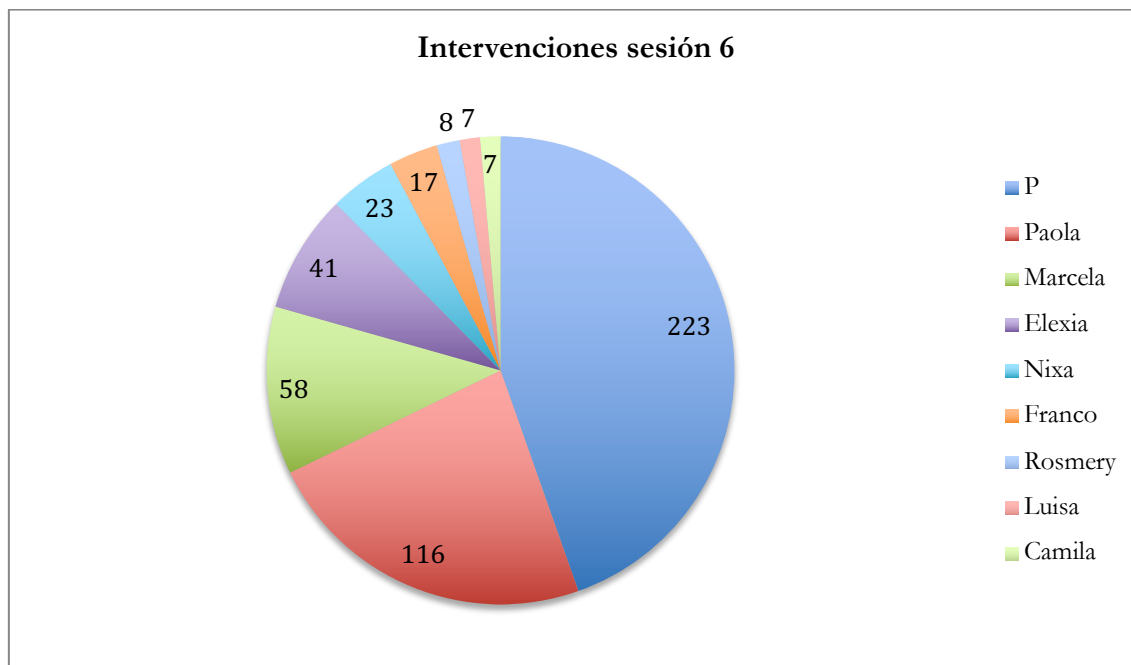
264. Paola: +no no+ lo tengo totalmente superado la parte emotiva

265. P: sí | así vemos (ríen) sí así podemos apreciar

266. Elexia: estamos *cachando*

### 1.5.3 Síntesis de la sesión 6

Para la sesión 6, presentamos un gráfico que nos sirve para conocer las intervenciones o turnos en que los participantes de la sesión realizaron intervenciones. Al igual que en las sesiones anteriores, la profesora Marcela es quien utiliza la mayoría de los turnos, seguida en esta ocasión por Paola, tal como ocurrió en la sesión 5. La dupla Paola-Marcela tuvieron su primera inmersión al campo, situación que se dificultó en varias ocasiones anteriores, por ende, en esta clase participaron narrando los detalles de dicha experiencia, que fue emotiva para ellas y que propició instancias de trabajo de las habilidades reflexivas y propositivas del resto del curso.

**Gráfico 9***Participación en sesión 6***Fuente:** Elaboración propia.

La siguiente tabla es un resumen de las interacciones de los estudiantes y la docente en la sesión 6. Como se puede apreciar, los movimientos dialógicos que aparecen con mayor frecuencia en esta sesión son las preguntas de la profesora a los estudiantes, la construcción sobre las ideas de otro y proporcionar evidencias. Los tres movimientos dialógicos, excepto el segundo, son iniciados por la profesora, lo cual evidencia, por un lado, su protagonismo y, por otro lado, la menor actividad de los estudiantes en comparación con la de la profesora. Los temas que ampliamente se tratan en esta sesión tienen que ver con las características de la investigación aplicada, especialmente, con lo referido a la implementación de la secuencia didáctica, diseñada por la mayoría de los grupos. Aún se mantienen los temas que hemos asociado bajo el tópico “didáctica de la metodología de la investigación”, que se tratan con el objetivo de reparar algunos contenidos propios de la metodología de la investigación cualitativa.

Tabla 15

*Interacciones de la sesión 6*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	30	17	3	50
Construir sobre las ideas de otro	19	18	10	47
Llegar a acuerdos y consensos				2
Proponer, motivar, solucionar	9	0	0	9
Proporcionar evidencias o razonar	19	10	3	32
Desafiar al otro o reenfocar la conversación	6	0	0	6

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

#### 1.5.4 Conclusiones de la sesión 6

La sesión 6, al igual que la anterior, estuvo centrada particularmente en el marco metodológico, la implementación de las investigaciones y en los informes de seguimiento. Presentamos un resumen que relaciona las acciones, estrategias e interacciones dadas en el aula con los objetivos de la investigación.

##### a) Los intercambios y las interacciones

La clase comienza con algo que marca el ánimo del resto de la sesión: la entrega de los resultados – no favorables – de la corrección del primer informe de seguimiento de la investigación. De todos modos, la sesión sigue la organización de presentar los avances, en esta ocasión, de alguna experiencia de observación y los demás realizan comentarios del ámbito metodológico. El ambiente sigue siendo muy relajado para todos, lo que permite que estudiantes y profesora puedan dialogar, incluso con varias interrupciones y solapamientos o encabalgamientos.



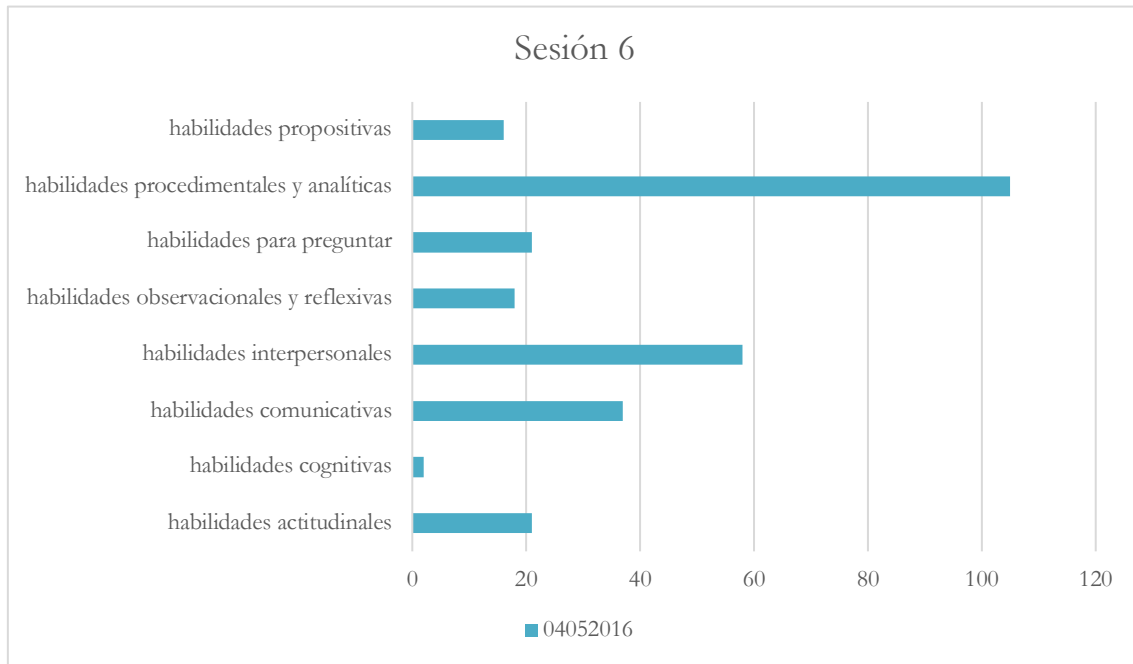
### **b) Enseñar a investigar**

Como hemos señalado, enseñar a investigar implica tratar varios contenidos asociados a las diferentes habilidades requeridas para ello. En esta sesión, se abordan contenidos actitudinales como la rigurosidad y la organización del tiempo, considerada como variable fundamental en los procesos de recogida de datos y diseño de la investigación. Además, se comienza a tratar un tema asociado a habilidades de comunicación, que es el formato en la entrega de los resultados. La profesora ofrece distintos apoyos considerando los distintos niveles de avance en la investigación. Es valioso presenciar cómo se pasa de la conversación de los marcos teóricos y metodológicos, de la sesión 1, al trabajo in situ, aplicado y práctico, con personas específicas en contextos bien definidos y diversos, entre sí.

### **c) La percepción de los estudiantes y sus concepciones**

Debido a que los resultados en el informe no fueron los esperados, la sesión comienza con una actitud no favorable por parte de los estudiantes, quienes se expresan varias percepciones de los mismos. A eso se añade el hecho de que la profesora presenta la pauta con la cual serán evaluados. Emergen la percepción de los estudiantes respecto al tiempo y su organización, la falta de comprensión de algunos conceptos, entre otros.

El gráfico 10 ilustra las habilidades investigativas más abordadas de la sesión 6, particularmente las procedimentales y analíticas – junto con las interpersonales -y, en último lugar, las cognitivas.

**Gráfico 10***Habilidades investigativas sesión 6*

**Fuente:** Elaboración propia a partir de matrices de nodo NVivo.

### ***1.6 Análisis de la sesión 7***

La sesión 7 se realizó el día 11 de mayo del año 2016 a las 15:30 y su duración es de dos horas. Nuevamente falta Estrella, por lo tanto, en la sala somos 11 personas: 9 estudiantes, la docente y la investigadora.

Las temáticas centrales de esta sesión son el marco metodológico y el formato en que se entrega el trabajo escrito final, además se presentan las primeras experiencias de observación en el campo de estudio. Es importante señalar que este grupo tiene relaciones cercanas de amistad, lo que hace que tengan comentarios e interacciones no solo de nivel académico sino también, personal, lo que se traduce en que la profesora parte de los ejemplos de su experiencia para dar algunas indicaciones.

**El marco metodológico.** Paola y Marcela son las primeras estudiantes en presentar sus avances, luego lo hace Franco, turno gestionado en totalidad por la profesora. Franco comenta que realizó un grupo focal con los estudiantes la semana pasada y que los resultados

no son los que esperaba, puesto que la participación no fue activa por todos. La profesora señala que esa falla es de quien investiga y avanza mediante preguntas a desentrañar algunas características del grupo focal. En este segmento el tema es el marco metodológico y la estrategia utilizada por la profesora es preguntar para guiar una respuesta. Finalmente, Franco menciona que lo que ocurrió es que siempre hablaba uno solo, a lo que la profesora responde que eso pasa en todos los (grupos focales) y con ello se acaba el segmento. En general, cuando se presenta una divergencia, la profesora la resuelve rápidamente, a veces sin profundizar en ella o realizar comentarios profundos. En este caso, no clarifica el modo en que el investigador podría evitar dificultades en la participación de las personas en un grupo focal. Franco tampoco demanda más información.

- 85. Franco: e:: -los resultados no son los esperados-
- 86. P: pero es que no hay resultados esperados si es cualitativa
- 87. Franco: es que:: por ejemplo | no participaron todos profe | como yo requería
- 88. P: ah esa es falla del investigador | ¿cómo hizo el grupo focal? ¿con cuántos?
- 89. Franco: con diez |
- 90. P: ¿qué ambiente había para hacer el grupo focal?
- 91. Franco: la biblioteca
- 92. P: ¿qué les dije yo del grupo focal? |
- 93. Franco: ¿ah?
- 94. P: cómo tenía que ser el grupo focal/
- 95. Franco: bien o sea tenía que ser como más [distendido]
- 96. P: [distendido] servirles un café un té
- 97. Franco: claro si eso había | pero:: como que fueron reacios a:: | siempre hablaba uno solo | no::
- 98. P: ah bueno | pero eso pasa en todos los::
- 99. Franco: sí | como que yo preguntaba algo y ellos miraban a:: al niño que respondía siempre y él habló todo el grupo focal

Al finalizar la lectura de la transcripción del grupo focal, la profesora consultó a Nixa y Elexia respecto a la “sensación” que les dejó la actividad, puesto que señala que es momento de ir categorizando la información recogida, situación que utiliza para recordar el uso de ATLAS.ti. Si tenemos en consideración que no se ha enseñado aún a cómo levantar estas categorías con datos reales, podríamos decir que se trata de un primer acercamiento a categorizar. Tomando en consideración lo leído, la profesora sugiere que no realicen un conteo de las palabras que más aparecen o “se repiten”, como señala Nixa. Allí propone centrarse en el tipo de comentario que elaboran las participantes: comentarios valorativos y narrativos, a lo que añade, alguna categoría relacionada con el papel de la memoria. Es un ejemplo práctico de cómo levantar las categorías que emergen de los datos.

383. Nixa: es que entonces queríamos ver las palabras que se repiten | por ejemplo muertos matanzas siempre:-  
384. P: sí pero deja a la profesora de castellano un rato tranquila (ríen)| piensa en las categorías | por ejemplo en los comentarios valorativos  
385. Nixa: ya  
386. P: en los que valoran:: en los que narran | hay comentarios que son valorativos por lo que yo estoy viendo ahí y otros que son narrativos | uno que cuenta cosas que dice “a mi hermano le pasó | a mi tía le pasó” y eso les sirve también a ustedes con sus grupos focales que van a tomar “a mi hermana le pasó ¿y qué le pasó? bla bla bla” narra | hay otros que valoran “¡qué terrible! ¡pero cómo! | ¿por qué no saben lo que pasó?”  
387. Nixa: aquí por ejemplo dice la M6 que es la:: la chica que llegó con la abuelita que dice (lee) “yo no me acuerdo de eso que ustedes dicen | ¿no te acuerdas? no no | es que uno bloquea la memoria | uno la bloquea”-  
388. P: por ejemplo otra categoría que tiene que ver con el tema del trabajo de ustedes | como el papel de la memoria | o sea por qué no hay una memoria clara acerca de esto | porque ella te dice “uno lo bloquea” | “por qué no quiso venir el no sé cuanto | porque es muy fuerte de recordar” | entonces ahí también hay algo que:: no sé si les hace click pero tiene que ver con el tema de construir la memoria | pero por qué la tenemos que construir/ o sea por qué no se construyó en su minuto/ |

**Concepciones acerca de los contenidos.** Luisa, Rosmery y Camila han tenido que modificar por completo su investigación, debido a que nunca recibieron respuesta de la cárcel. Le han comunicado vía correo electrónico su decisión a la profesora, tal como ella lo solicitó la sesión anterior. En este segmento, presentan sus ideas respecto a los contenidos que quieren abordar en la secuencia didáctica y luego, los organizan junto a las sugerencias de la profesora. La profesora considera que son muchos contenidos para abordar y los descompone, para que las estudiantes comprendan los temas que incluyen. Utiliza la expresión “tienes que ver” para explicar que son muchos los contenidos que deben abordarse en cada uno de los temas. Al final, cuando Luisa menciona la idea de utilizar una sesión para enseñar ortografía, la profesora deja clara su concepción respecto a la enseñanza de la ortografía: “enseñada en forma teórica no sirve de mucho”.

158. P: ¿qué quieres- qué van a trabajar entonces en la secuencia didáctica? ¿coherencia y cohesión?  
159. Luisa: coherencia y cohesión | y ortografía |  
160. P: mucho  
161. Luisa: ¿es mucho?  
162. P: es mucho:: | piensa tú que en cohesión tienes que ver conectores tienes que ver mecanismos de correferencia léxica | eso es cohesión | y coherencia tienes que ver el mantenimiento del tema | el concepto tema y rema || la progresión temática temporal | causal-  
163. Luisa: y entonces lo ideal sería como:: dedicar aunque sea una clase a lo que es ortografía | así como muy general porque igual los niños fallan harto en eso  
164. P: el problema está en que la ortografía enseñada en forma teórica no sirve de mucho  
165. Luisa: sí *po*

### 1.6.1 Las interacciones

Las interacciones que se dan en esta sesión son construir sobre las ideas de otro, proporcionar evidencias, y preguntar o pedir información. Además, hay instancias para proponer, motivar y solucionar.

#### 1.6.1.1 Preguntar, pedir información o clarificaciones

Nixa y Elexia llegaron con novedades respecto al grupo focal que realizaron la semana recién pasada. La actitud es positiva tanto de las estudiantes, como del curso y la profesora que escuchan la experiencia.

218. Nixa: ay nos fue súper bien (ríen)  
 219. P: pero por qué/  
 220. Nixa: estamos contentas  
 221. P: ¿quieren mostrar algo? |  
 222. Nixa y Elexia: no  
 223. Elexia: lo queremos relatar  
 224. P: ya | relátelo a ver (ríen) cuéntennos

Mientras las estudiantes leen el grupo focal ya transcrito por ellas, surge una duda respecto a cómo presentar en el escrito un dato de formato. La profesora responde rápidamente con un *sí sí*, para que ellas continúen con el relato, tanto ella como los compañeros se muestran muy interesados en la narración de Nixa y Elexia.

352. Nixa: otra pregunta | (lee) “asumiendo que los asistentes reconocen lo sucedido en el período del Régimen Militar ¿cuáles son las experiencias directas o indirectas que los vincula con dicho tema? | M2 yo yo | mi marido y él | él no pertenecía a ningún partido comunista M1 yo | yo tengo mi hermano que anduvo arrancando por todos lados y después lo pillaron | M2 o sea | mi marido no pertenecía a ningún partido | M1 a mi hermano lo pillaron | a él lo llevaron al barco y de ahí lo mandaron al CIMAR<sup>30</sup> Palma” eso le íbamos a preguntar profe | si dice Cimar | acá con la Ele le pusimos un pie de página ¿se puede poner lo que significa?  
 353. P: sí sí  
 354. Nixa: ah:: perfecto

En varias ocasiones, la profesora pide más información a los estudiantes para que avance el discurso y en otras, para recordar lo visto en otras clases o en otras asignaturas, como en el siguiente segmento.

---

<sup>30</sup> Centro de instrucción y capacitación marítima

379. P: ya y ¿qué sensación a ti te dejó? había tensión mientras se daba esta conversación/ fue una porque eso también tienen que | se acuerdan cuando nosotros el año pasado vimos cómo comentar las entrevistas y los foros/ que al lado uno va como categorizando | y para eso les serviría el ATLAS.ti | |

380. Nixa: ATLAS.ti

381. Elexia: sí:

382. P: te acuerdas que era ese programa que iba poniendo códigos | entonces uno elaboraba los códigos y hacía este comentario de este tipo | iba levantando categorías | este otro era de este otro tipo | entonces ahí uno puede-

### 1.6.1.2 Construir sobre las ideas de otro

Por un lado, la presentación de Elexia y Nixa propicia una conversación en torno a una época que no fue vivida por la mayoría del curso; y por otro, la profesora utiliza su experiencia para abordar el tema. Ella sitúa y contextualiza a las estudiantes en el lugar de la Dictadura dando características de las casas en Chile, como los almuerzos y lo que ocurría en las salas de clase. Este segmento se da en el contexto en que hace referencia a la idea de la profesora respecto a por qué los hombres no comentaban su situación como detenidos, idea que provenía de la presentación del *focus group* del taller de Elexia y Nixa. Incluso, la profesora deja abierta la posibilidad de seguir investigando en torno a este tema, proyectando líneas, como la situación del hombre, en cuanto género, en el Régimen Militar y las causas de sus silencios respecto a sus detenciones. Finalmente, Elexia narra cómo su padre le ocultó su detención hasta hace un año, en que le contó que había sucedido. Remata con una repetición en voz baja “nunca –nunca–”, frente a lo que la profesora añade “nunca lo supiste” para componer la información faltante, la elipsis anterior. El segmento finaliza con una aseveración “nunca lo supe”.

392. P: es que los hombres también eran distintos en esa época | no eran como tan:: tan emotivos o sea tenían otra construcción de:: su masculinidad y:: no iban andar hablando | las mujeres hablaban | entonces “sí porque a mí me llevaron detenida y bla bla” y hacían cosas pero los hombres eran como que | yo no sé si es vergüenza y sería interesante investigar eso | si es miedo o si:: es no querer reconocer algo que pasó en sus vidas | de verdad yo creo que eso daría para otra:: tesis

393. Elexia: sí

394. P: pero de verdad que:: es algo que los hombres no hablaban de sus detenciones

395. Elexia: no *po* | si eso es lo que decía mi mamá | si yo me enteré el año pasado cuando mi papá recién me contó cómo había sucedido | yo siempre supe que:: había estado detenido en el Estadio Nacional pero cómo había sido | nunca -nunca-

396. P: nunca lo supiste

397. Elexia: nunca lo supe

Debido al formato llevado hasta ahora en las sesiones de exposición de teorías y metodologías, no habíamos tenido la posibilidad de encontrarnos con ejemplos prácticos

como este. En este segmento, Nixa y Elexia se refieren a cómo realizarán el taller de la memoria y se expone el surgimiento de una idea en la cual las investigadoras ya han tomado una decisión, iniciativa que demuestra una excelente disposición para esta investigación y compromiso con las personas que son parte de la misma. Una de las personas que realiza el taller – llevan solo una sesión – mencionó la propuesta de ir al Museo de la Memoria ubicado en Santiago. Es necesario recordar que Elexia comenzó, entre las sesiones 1 y 2, un taller de autoguiado para docentes en el Museo de la Memoria, lo que implicó viajes al menos tres veces en un mes a la capital. Allí, Elexia refleja lo aprendido en cuanto a gestión: “nosotros tenemos que hablar (...) con la Municipalidad (...) a ellas siempre les ponen buses” y evidencia su idea democrática del taller: “ver si todas están de acuerdo también”. Frente a la pregunta de la profesora respecto a su disponibilidad al viaje, Elexia no titubea y responde en voz alta: “+sí *po*+”.

415. Nixa: ahora el viernes se viene la sesión uno y:: ellas en este grupo focal incluso | porque hay una parte que preguntamos qué impresiones tienen o qué esperan de esto y la:: una señora quiere que vayamos al Museo de la Memoria | entonces ella nos propuso eso | a nosotras nos pareció súper bien | y esa va a ser la última

416. Elexia: es que nosotros tenemos que hablar porque también:: como tiene que ver con la Municipalidad y a ellas siempre les ponen buses para ir a La Ligua-

417. P: tienes razón

418. Elexia: a un montón de lados/ entonces:: hay que ver hay que conversar | porque como no teníamos muy claro todavía las planificaciones ni nada les dijimos que teníamos que conversarlo | ver si están todas de acuerdo también

419. P: ¿y ustedes estarían dispuestas a llevarlas?

420. Elexia: +sí *po*+

### *1.6.1.3 Proponer, motivar, solucionar*

Mientras Nixa y Elexia presentan sus avances, surge la duda acerca de cómo codificar y analizar la información a partir de categorías, Franco menciona los conceptos unidades de análisis y muestras. La profesora reacciona mencionando que es algo que rechazan algunas personas y luego, motiva a las estudiantes desde las felicitaciones a su trabajo investigativo en torno a la memoria. Utiliza la palabra desafío, para indicar que cada sesión ha de ser de mejor calidad que la anterior y luego cierra el segmento, abriendo el espacio para preguntas.

414. P: sí y eso es lo que le rechazamos algunos | pero bueno a esta altura (ríen) ponerse tan canónicos no tiene mucho sentido | muestra es que muestra es una parte de la población en el fondo y nuestra población entera es mucho más amplia | entonces preferimos unidades de análisis | ya entonces desde ahí yo las felicito | encuentro que es un buen trabajo | o sea está quedando bonito y si logramos que sigan yendo | ahora viene un desafío porque ahora cada sesión tiene que ser más potente que la anterior | y van a tener que luchar contra::

el grado de participación de ustedes en la conversación | | porque van a haber momentos conflictivos/ claro que los van a haber | entonces:: van a tener que ver hasta qué punto ustedes pueden intervenir y hasta qué punto no | cómo darles ese espacio a ellas ¿preguntas de los compañeros? ¿alguna:: | alguna?

Esta forma de intervención no es tan habitual y menos en estudiantes, en que se da a nivel de propuesta, como en la siguiente cita, en que Nixa sugiere hacer un análisis lingüístico de conteo de palabras.

383. Nixa: es que entonces queríamos ver las palabras que se repiten | por ejemplo muertos matanzas siempre:-  
384. P: sí pero deja a la profesora de castellano un rato tranquila (ríen)| piensa en las categorías | por ejemplo en los comentarios valorativos  
385. Nixa: ya

#### *1.6.1.4 Proporcionar evidencias o razonar*

El trabajo de Rosmery y Luisa sufrió modificaciones, pues no se concretó la posibilidad de inmersión al centro penitenciario que gestionaron. En primer lugar, mantienen el marco teórico con Camila, sin embargo, la implementación se realiza por separado, en distintos centros de práctica. La propuesta de Rosmery y Luisa ya no trata acerca de textos literarios, sino de no literarios en el contexto de aula de primer año medio. En esta sesión, las estudiantes están diseñando su segunda propuesta investigativa y presentan los temas que denominan “coherencia, cohesión y ortografía”, frente a lo cual la profesora realiza una reflexión en torno a los contenidos.

162. P: es mucho::| piensa tú que en cohesión tienes que ver conectores tienes que ver mecanismos de correferencia léxica | eso es cohesión | y coherencia tienes que ver el mantenimiento del tema | el concepto tema y rema | | la progresión temática temporal | causal-  
163. Luisa: y entonces lo ideal sería como:: dedicar aunque sea una clase a lo que es ortografía | así como muy general porque igual los niños fallan hartito en eso  
164. P: el problema está en que la ortografía enseñada en forma teórica no sirve de mucho  
165. Luisa: sí *po*  
166. P: tiene que ser aplicada | | en el manual de escritura que yo les mandé está muy bien trabajado lo que es puntuación | pero muy bien trabajado | están todos los signos de primer régimen | los de segundo régimen | con ejercicios



### 1.6.2 Las estrategias de la docente

Según el análisis de los movimientos dialógicos, las habilidades que mayormente se desarrollaron en esta sesión son las procedimentales y analíticas, interpersonales y comunicativas.

Las estrategias utilizadas por la profesora en esta sesión, son la de realizar sugerencias y utilizar el humor como estrategia. Además, especialmente en el contexto del trabajo de Elexia y Nixa, la profesora habla de experiencias propias, emociones y sensaciones para ejemplificar o para empatizar con otros.

#### 1.6.2.1 Realizar sugerencias

Más adelante, en la presentación de Luisa, Rosmery y Camila, la profesora vuelve a exponer sus representaciones acerca de la coherencia y la cohesión. Utiliza la expresión “yo considero que” para manifestar que va a dar su opinión. Para sugerir, la profesora utiliza distintos mecanismos lingüísticos de atenuación, en este caso, matiza con expresiones como “es importante que” y “a lo mejor”. Luego, deja la responsabilidad en las estudiantes y utiliza la segunda persona plural “van a tener que tomar ahí una resolución” y “si ustedes quieren”.

184. P: ¿sabes por qué? porque yo considero que | por ejemplo coherencia | cohesión con ortografía son similares | pero la coherencia es totalmente aparte

185. Rosmery: sí

186. P: es macroestructural y superestructural | en cambio la cohesión y la ortografía son microestructurales | por lo tanto están en otro en otro nivel textual y es importante que:: a lo mejor | estos chicos aprendan a distinguir esos niveles no de forma artificial sino como para comprender que un texto que está bien escrito lo tiene que estar en los distintos niveles | porque siempre tienden a corregir solo la ortografía | y la coherencia no entonces | van a tener que tomar ahí una resolución | ahora si ustedes quieren hacer como un megamix tiene que ser integrado | o sea coherencia y después seguir trabajando coherencia pero con cohesión y después coherencia-

187. Luisa: ah ya

188. P: con cohesión y con ortografía | pero lo que no puede pasar es que tú hagas porque en la vida real uno no lo hace así tampoco | dos clases de coherencia | dos de cohesión | no aunque el objetivo esté | tú después se los vas pidiendo | por ejemplo que tú partas desde lo más:: desde lo más:: macro | entonces en la última sesión el objetivo debería ser “que el alumno escriba por ejemplo un texto argumentativo utilizando para ello | los elementos de la:: progresión temática más los elementos cohesivos necesarios para el tipo de texto” | porque no textos ni tipos de textos ni los géneros textuales utilizan los mismos mecanismos || un texto narrativo es raro que tenga | o sea no es raro pero es menos frecuente que tenga un pues | un pero ya/ eso es más bien de los textos argumentativos | entonces claramente hay que distinguir qué géneros textuales vamos a utilizar | qué modos discursivos | y cómo los vamos a diseñar y ese diseño tiene que ser súper:: organizado || bueno yo igual me voy a llevar esta entrega | la voy a revisar | va evaluada con nota y todo | entonces también tendría que servir de retroalimentación-

Luisa menciona que, gracias a las gestiones de su profesora de práctica, todas las acciones relacionadas con permisos y horarios para ajustar un nuevo tema de investigación, fueron ágiles. No obstante, precisa que la única exigencia que les piden a las demás investigadoras es que utilicen capa, que es un delantal blanco que usan los profesores para proteger su ropa. Rosmery menciona que no le gusta usar ese delantal, pese a que se compró uno el otro día, detalle que la profesora conoce. Allí, la profesora realiza una sugerencia de cambio de actitud, de manera muy sutil y atendiendo a las facilidades que le han prestado para asistir “a estas alturas del semestre (...) ir con las amigas (...) es algo que tenemos que:: agradecer”. Remata para convertir la sugerencia en una solicitud, con un chilenismo muy preciso, que significa ser humilde “tenemos que *agachar el moño* no más”, recalcando la formación actitudinal del profesor.

197. Luisa: sí | la única exigencia es que vayan con la capa ||

198. P: sí *po*

199. Luisa: porque allá todos utilizamos capa | entonces es lo único que nos exigen

200. P: ah pero eso es un detalle | Ros (ríen) qué problema hay/ sí te compraste el otro día

201. Rosmery: pero no me la pongo | no la uso no la uso

202. P: ¿por qué?

203. Rosmery: no me gusta

204. P: pero si es para ir un rato no más | y además yo encuentro que han sido súper amables porque a estas alturas del semestre darnos todas las facilidades para entrar | para ir con las amigas y todo el asunto | claro que es algo que tenemos que:: agradecer | así es que a ponerse la capa no más (ríen) y listo ¿por qué? ¿te dijeron algo?

201. Rosmery: no

202. P: ¿te molestaron los niños?

203. Rosmery: no | nunca la ocupo

204. Luisa: es que la Rosmery va contra el sistema (ríen)

205. P: ah | aquí tenemos que *agachar el moño* no más [para estos procesos]

### 1.6.2.2 Utilizar el humor como estrategia

Nixa presenta orgullosa la transcripción del grupo focal realizado en la primera sesión del taller. Hay en su lenguaje una demostración de sus emociones en las que incluye a Elexia “tal vez nos sentimos mal”, no obstante, “resultó súper bien”. La profesora interrumpe para averiguar qué ocurrió con las ausentes y vuelve a interrumpir la respuesta de Elexia con el humor negro que ha mostrado tener, ya que las asistentes son mayores.

225. Nixa: no | hicimos el grupo focal y:: resultó súper bien | al principio como que:: tal vez nos sentimos mal porque no llegaron todas | llegaron/

226. Elexia: seis/  
 227. Nixa: seis de las doce que se habían inscrito/ pero:: resultó súper bien | súper bien porque:-  
 228. P: ¿y por qué no llegaron las otras seis? ¿justificaron?  
 229. Elexia: sí po | algunas decían “no | la no-sé-cuánto no va a venir porque”-  
 230. P: geriatra (ríen) +tenían geriatra+

### 1.6.2.3 Hablar de experiencias propias, emociones y sensaciones

Particularmente en esta sesión, se dan espacios de cercanía entre profesora y estudiantes, marcados principalmente por la empatía y las sensaciones y emociones. Escogimos dos momentos en que la profesora Marcela muestra su intimidad: en el contexto político de la investigación de Elexia y Nixa; y cuando se refieren a la comunicación de resultados: la lectura de la tesis o el examen de grado.

Luego de que Elexia relatara brevemente la detención de su padre en la Dictadura militar de Pinochet, la profesora comentó su experiencia para acercar la propuesta investigativa y para referirse al levantamiento de categorías en la investigación cualitativa.

398. P: +no+ yo también me enteré de grande que a mi papá lo habían llevado detenido acá a Las Salinas | pero nunca | nunca pensé que eso nos había pasado a nosotros | te fijas/ y después mi mamá me explicó:: que habían entrado no sé cuántos militares a la casa:: me decía “no había un rincón de esta casa en que no hubiera un militar con una metralleta” claro pero son cosas que no te contaban porque uno como niño iba y hablaba | en los colegios y era peligroso que tú estuvieses “a mi papá lo llevaron detenido porque trabajaba en la JAP | no sé | en la distribución de alimentos” | no *po* | uno no lo iba a hablar entonces esas categorías tienen que ser levantadas con criterios que vayan emergiendo | a la luz de la:: teoría que tenemos de la investigación | pero también a la luz de lo que está saliendo porque es súper rico en información | | de lo que estas señoras van hilando como hilo | como un discurso

Más adelante, casi terminando la sesión, la clase comenta qué ocurrirá al final del curso en tono informal y en un ambiente distendido, cuando la profesora comienza a narrar su experiencia en examen de grado. Remata la historia realizando una comparación respecto a cómo la tecnología ha cambiado en el tiempo el modo de presentar los resultados de la investigación, siempre con un tono humorístico y relajado.

866. P: pero claro | pucha yo he dado tres exámenes de todas las cosas que he hecho en la vida y de verdad que el último yo los disfrute  
 867. Elexia: -el último pos profe| para nosotros este es el primero-  
 868. P: yo dije +o gano o pierdo+ y se notó en el examen esa soltura | claro pero en el primero también | lo que no puede pasar es esto | miren| el primero a mí no me gustó porque era con una compañera | a mí me gusta trabajar sola | entonces la otra “ay que no vayas a decir esto | que no vayas a decir esto otro | que tú por qué dijiste eso | yo te dije que no dijéramos” ese *cabuineo* a mí me *carga* | entonces | yo estoy hablando desde mi perspectiva | desde mi experiencia | en cambio el de magíster fue sola | lo hice sola la tesis |

también fue una buena experiencia y eso que tenía una comisión que era el +decano+ | gente que nunca me había hecho clases pero fue una experiencia o sea tuve que aprender a presentar ¿te fijas? y eso que yo era chica en ese instante | tenía 27 años | 26 cuando terminé el magíster | y me dicen va a estar el decano | qué bueno | y el tipo era Doctor en Filosofía de doctores en filosofía:: y había leído mi tesis | llevaba preguntas y estaban los profesores que me habían hecho clases | una comisión de cinco seis personas y todos me hicieron preguntas y llegaba a transpirar respondiendo cosas (ríen) | y cuestiones que también eran de estadística “¿por qué usó ese modelo estadístico? ¿en qué consiste ese modelo estadístico?” yo a la estadística no *le pego* definitivamente | me acuerdo que empecé a explicar y llevar material y sacar diapo diapo diapo | en esas cuestioncitas

869. Paola: transparencias

870. P: +esas+ transparencias

871. Elexia: sí:: de veras

872. P: si estamos hablando del año:: 1999

873. Elexia: del Golpe (ríen)

874. P: pal Golpe (ríen) | pal golpe del *viejazo* y eso sí que era un *cacho* porque tú sacabas la transparencia | se te pegaba en el papelito

875. Paola: sí::

876. P: con los nervios a uno le transpiraban las manos (ríen) | se corría la falda | se te bajaban las medias y tú cambiando las cuestiones

877. Paola. y acomodarla para que se fijara bien

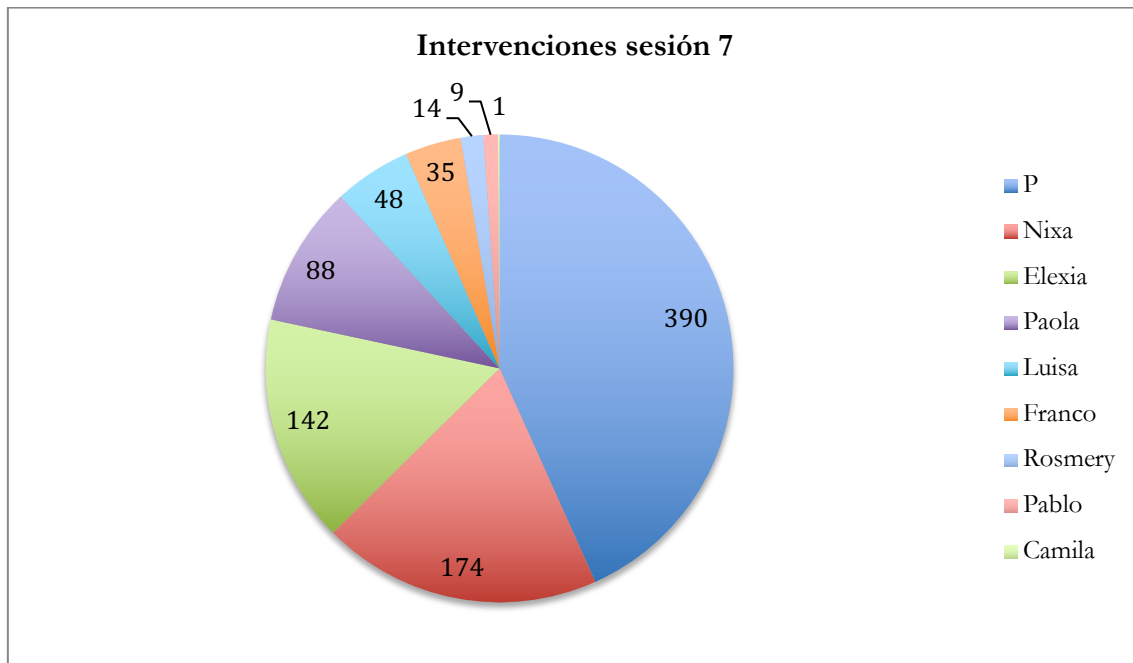
878. P: en cambio ahora uno va:: y yo este examen de ahora que di el año pasado así | con la cuestión *pa* presentar ¿qué problema hay? (ríen) | de verdad que es una delicia | no van a tener problemas

### 1.6.3 Síntesis de la sesión 7

La toma de turnos o intervenciones de la sesión 7 se presenta en el gráfico 11. Es evidente cómo se han distribuido los turnos con el avance de las sesiones. Aun cuando, la profesora es quien realiza la mayor cantidad de intervenciones en comparación con los estudiantes, estos han evolucionado en la organización de las intervenciones. Similar a una orquesta sinfónica, hay sesiones en que unos participan más que otros, sin embargo, todos han tenido libertad para participar. En la sesión 7, tal como ocurrió en la sesión 2, Nixa es quien toma los turnos con mayor frecuencia respecto de sus compañeros, seguida por Elexia, su compañera en el trabajo de investigación. La suma de los turnos de ambas está muy cercana en cantidad a las intervenciones realizadas por la profesora Marcela (P), como puede verse en la tabla 16. En oposición a Elexia y Nixa, se encuentra Camila con una sola intervención en la sesión 7 y Pablo, con 9.

**Gráfico 11**

*Participación en sesión 6*



**Fuente:** Elaboración propia.

Respecto a los movimientos dialógicos de la sesión 7, estos se centran en construir sobre las ideas de otro, y preguntar y pedir información, este último centrado en la profesora. Similar situación es la de proporcionar evidencias o razonar, interacción propiciada por la docente.

**Tabla 16**

*Interacciones de la sesión 7*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	56	23	4	83
Construir sobre las ideas de otro	39	42	25	106
Llegar a acuerdos y consensos				3
Proponer, motivar, solucionar	10	1	0	11
Proporcionar evidencias o razonar	45	14	6	65

Desafiar al otro o reenfocar la conversación	1	0	0	1
--	---	---	---	---

Fuente: *Elaboración propia a partir de ATLAS.ti*

#### 1.6.4 Conclusiones de la sesión 7

El tema que se aborda mayormente en esta sesión es la implementación propia de la investigación aplicada. Debido al avance de los grupos en inmersión al campo, en la observación y, en algunos casos, en la aplicación del grupo focal, se reparan dudas en su mayoría, relacionadas con el marco metodológico. En este apartado describimos las conclusiones que nos parecen más relevantes luego del análisis de interacciones y estrategias de la sesión 7.

##### a) Los intercambios y las interacciones

En una sesión como esta en que la profesora expone el tema, a través de un método tradicional, quedan pocos espacios para que las interacciones se den con cierto grado de libertad y relaxo. Es necesario hacer notar que esta sesión es mayormente evidente el rol de gestión de los turnos por parte de la profesora, quien no proporciona espacios para desviarse del tema. Los estudiantes actúan también conociendo estas reglas implícitas y no participan tan activamente como en las sesiones anteriores.

##### b) Enseñar a investigar

La profesora me comentó, antes de empezar la clase, que veía que la escritura académica aún aparece como un punto débil en la formación de los estudiantes, así que escogió algunos capítulos de un manual para revisar juntos y otros para ejercitar. No es poco común que los profesores deban volver atrás en ciertos contenidos, por ejemplo, de comunicación oral o escrita, puesto que son necesarios para dar a conocer lo aprendido en sus asignaturas. En este caso, la profesora detectó que se trata de una temática que no está explícita en la formación y debido a ello, planificó la clase para abordar remedialmente algunos contenidos que son requeridos para la comunicación de resultados de investigación.

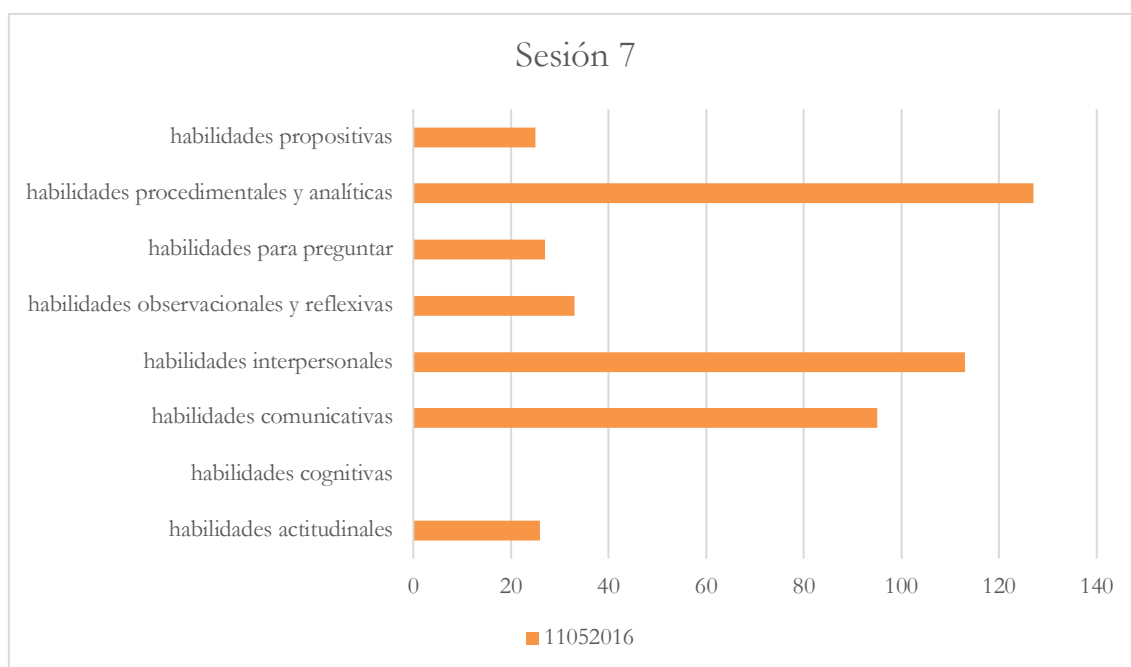
### c) El derecho de autor

Paola pregunta si el libro está disponible en alguna librería, considerando que ellos cuentan solo con la versión en formato pdf. La profesora informa que agotó las posibilidades de conseguirlo antes de presentar este formato, pero que no tuvo respuesta y por eso, lo presenta así. Efectivamente en el país es difícil conseguir estos libros a menos que uno los traiga importados con un cargo por envío casi del mismo valor que el libro o más. Tampoco la institución se hace cargo de la adquisición de todos los títulos que se requieren para el aprendizaje. A pesar de que el derecho de autor se ve vulnerado con este tipo de acciones, en algunas ocasiones no quedan más opciones que utilizar los textos de este modo.

Exponemos en el siguiente gráfico el resumen de la sesión 7 respecto al desarrollo de habilidades investigativas. Las que predominan son las habilidades procedimentales y analíticas junto a las interpersonales y comunicativas. Las que menos aparecen son las habilidades cognitivas.

**Gráfico 12**

*Habilidades investigativas sesión 7*



**Fuente:** Elaboración propia a partir de matrices de nodo NVivo.

### 1.7 Análisis de la sesión 8

La sesión 8 se realizó el 18 de mayo del año 2016 a las 15:30 y su duración es de dos horas. No asistieron ni Estrella ni Pablo.

El objetivo de esta sesión, de acuerdo a la planificación y al programa, es adquirir herramientas teóricas y metodológicas para el desarrollo del seminario de grado en la modalidad de investigación aplicada. Esta información no es un objetivo enunciado ni explícita ni implícitamente dentro de la clase, sino un resultado de aprendizaje que aparece formalmente en el programa del curso y en la planificación de la docente, tal como en otras sesiones. La clase comienza comentando acerca del rol del profesor corrector, que es quien revisa la tesis antes del examen. Los estudiantes tienen la posibilidad de proponer quién sería su profesor corrector y comentan en función de la experticia de cada uno de los docentes que les hacen clases.

**Trabajo colaborativo.** Al comienzo de la sesión, la profesora comenta de manera escueta cómo se debería presentar el trabajo final para los profesores correctores. Allí les da el plazo para presentar un avance evaluado de la investigación, momento del que tomamos este segmento, pues se explicita la idea del trabajo colaborativo en grupo.

49. P: no no | si lo que a mí me interesa es que:: | ustedes logren presentar un avance de lo que se ha hecho de la implementación | de qué cosas se han logrado qué cosas no | por el tema de que tenemos que ver qué arreglar y qué dejar tal cual como está

50. Elexia: sí

51. P: yo creo que en la medida en que nosotros vayamos también supervisando lo que se ha hecho | también podemos dar ideas entre todos | nos van a ir resultando las cosas

**El rol del profesor.** Luego, cuando han presentado todos los grupos y la sesión está finalizando, la profesora retoma el tema del ser profesor investigador en oposición a simplemente exponer información.

623. Elexia: a lo mejor no va a ser una sesión perdida pero no se logró el objetivo que

624. P: y no se logró no más *po* | o sea cuántas veces uno hace clases y uno tiene su objetivo claro todo pero hay otras situaciones que emergen y tienes que solucionarlas si uno es profesor no es relator

625. Elexia: mm

626. P: esa es la diferencia | no va con un *speech* grabado a hacer *coaching* ni nada sino que va a: a trabajar con gente y eso es importante considerarlo | ya | me parece bien y cada grupo tiene que proponer su manera de::



de levantar sus datos | por ejemplo:: no sé en el caso de ustedes problemas con las actividades de inicio con los cierres o problemas de la misma por ejemplo:: que nos faltó tiempo para ver algo o nos sobró tiempo | o sea hay que ver cómo ir categorizando

### 1.7.1 Las interacciones

Las interacciones de la sesión 8 más frecuentes son similares a las de las demás sesiones: preguntar, construir sobre las ideas del otro y proporcionar evidencias o razonar. Los movimientos dialógicos se dan principalmente sobre los temas que denominamos comunicación de resultados, didáctica de la metodología de la investigación e implementación, propia de la investigación aplicada. El humor también está presente como estrategia y como tema, asociado en primer lugar a las interacciones de proporcionar evidencias o razonar y de construir sobre las ideas de otros.

#### 1.7.1.1 Preguntar, pedir información o clarificaciones

Luisa y Rosmery presentan sus avances, por un lado, de la secuencia didáctica que aplicarán en primero medio y por otro, de la aplicación misma, pues comenzaron apenas tuvieron la posibilidad, sin contar con la revisión y validación del curso. En este contexto, surgen preguntas de la profesora que tienden a aclarar la información respecto a la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje. A medida que la profesora lee la propuesta, va señalando comentarios, ella asume el rol de dinamizadora de la sesión e indirectamente decide cuál es el ritmo de la misma. En la lectura de la primera descripción de las actividades propuestas, la profesora señala que le parece difícil la actividad, “suena raro analizada”, “es que la clase” sirven para manifestar su desacuerdo con la propuesta. Al final de este segmento, la profesora soluciona su inquietud pidiendo un texto de los alumnos de primer año medio, para comprender la propuesta.

223. P: (lee) “los alumnos reciben una lista con diversos conectores y marcadores textuales| los que son explicados y ejemplificados | tomando en cuenta la entrevista vista” (ríen) suena raro analizada (lee) “en el inicio de la clase la biografía leída en la clase anterior | deberán personificar al cantante y crear una autobiografía utilizando los diferentes conectores” || difícil | a ver ¿y con qué elementos los van a personificar?

224. Luisa: lo que pasa es que eso | la idea es que como ellos conocen a este cantante:: y todo:: y les gusta además | ellos:: yo les dije “ya | ustedes van a decir yo soy Nicky Jam” y ellos tomaron la:: | como era una entrevista y habían (sic) preguntas y respuestas | ellos tenían que usar conectores para:: de cierta forma-

225. P: ¿y por qué no haces algo?

226. Luisa: es que ya hicimos esa clase

227. Rosmery: ya hicimos | ya se hizo  
 228. P: es que la clase |  
 229. Rosmery: esa se hizo hoy día  
 230. P: esa se hizo hoy ¿y llevaron elementos para caracterizarse?  
 231. Luisa: +no+ | si era solamente escribir la autobiografía | es que personificar | yo creo que la palabra está mal [utilizada-]  
 232. P: [a ver] | préstame una |

A partir de las preguntas realizadas se va creando entendimiento y comprensión y obteniendo mayor detalle de la idea de la propuesta de Luisa y Rosmery. En general, muchas de las preguntas tienen que ver con pedir información necesaria para comprender el contexto de implementación de la investigación aplicada, las unidades de análisis, la secuencia didáctica, entre otros temas. Parece que los estudiantes no están acostumbrados a dar reportes detallados de sus acciones ni de sus avances en la investigación.

### *1.7.1.2 Proporcionar evidencias o razonar*

Hay una serie de momentos en que se hace presente la interacción de proporcionar evidencias. No se trata solo de asuntos asociados a contenidos conceptuales como veremos en esta sesión, sino también al desarrollo de habilidades actitudinales, como la proactividad, el trabajo en equipo o la responsabilidad. En el segmento escogido, Elexia y Nixa comienzan a narrar su experiencia a través de la reflexión proporcionando razones que les permitieron tomar decisiones de manera autónoma y adelantar la sesión para “ganar” un poco más de tiempo. Para Nixa, esto es positivo, ya que comienza señalando “nos ha ido súper bien”. La profesora Marcela expresa su aprobación de manera explícita, acción no tan habitual en ella.

476. Nixa: ya | eh:: nos ha ido súper bien y:: como el lunes creo que había una capacitación porque iban a hacer una actualización del Marco para la Buena Enseñanza | eh:: no teníamos clases así que adelantamos la sesión y la hicimos el lunes la segunda  
 477. P: ¡qué bueno porque vamos a estar!- ¿igual van a tener sesión el viernes o no?  
 478. Elexia: sí | es que la adelantamos porque si no terminábamos el 17 y ahora vamos a terminar el 10  
 479. Nixa: sí  
 480. P: bien | niñas habilosas si hay que aprovechar todo ese tipo de ocasiones

### 1.7.2 Las estrategias de la docente

A partir de los movimientos dialógicos, las habilidades que más se desarrollan en esta sesión son las procedimentales y analíticas, seguidas por las habilidades interpersonales y comunicativas.

En esta sesión, la profesora utiliza diversas estrategias para el aprendizaje de las habilidades investigativas, particularmente enfocadas al desarrollo de habilidades procedimentales de los estudiantes. El humor sigue siendo una de las estrategias más utilizadas por la profesora Marcela, junto con la sugerencia de ideas.

#### 1.7.2.1 Sugerir y dar ideas

En general, la profesora Marcela no da instrucciones directas, sino que sugiere, aconseja, propone y da ideas a los estudiantes. Al comienzo da ideas a Franco, y las realiza a partir de sensaciones, lo que le da un carácter subjetivo y de realización horizontal, como de consejo “siento que le falta algo”, “yo siento”, “yo creo”.

59. P: yo te aconsejaría | porque yo estuve viendo la planificación y si bien está todo coherente ordenado | siento que le falta algo | porque yo siento que si yo voy y quiero saber cuál es el impacto de las leyendas | por ejemplo en mi comunidad | no basta con que yo le pregunte a los niños cuánto recuerdan o sea necesito otro instrumento | entonces yo creo que ahí

60. Franco: una entrevista | puede ser solo para saber eso-

61. P: pero al margen de eso | necesito algo más objetivo ¿qué podría ser?

Más adelante, luego de que Nixa construye sobre las ideas de Franco, nuevamente la profesora realiza sugerencias a la propuesta de Franco. Se convierte en una estrategia, por oposición a la instrucción o indicación más directiva, a diferencia de esta, se centra mayormente en la subjetividad de la persona, también como estrategia. La profesora modaliza la indicación con matices como “yo siento” o “estamos como un poco flojos”, dando ejemplos de opciones que Franco puede tomar para mejorar la recogida de datos. Se cierra este segmento con una pregunta que abre a los demás la opción de sugerir.

65. P: o pedirles que te cuenten una leyenda | o que de varias alternativas digan cuáles conocen y cuáles- o sea | buscar otro instrumento que no mida solo percepción de ellos

66. Franco: ya

67. P: sino que sea un poco más objetivo porque yo siento que estamos como un poco:: | flojos en eso y lo otro que lo tuyo son cuatro sesiones | sin contar la:: | el grupo focal

68. Franco: sí | eh:: primero que la visita inicial | luego está el grupo focal | ahora estaría la entrevista | la visita a la biblioteca

69. P: necesito una | una más

70. Franco: y ahí sería

71. P: sí | tal vez llevarle ¿qué otra cosa podrían hacer como trabajo entretenido || no de difusión pero | ¿no estará esto en video y pedirles que ellos reconozcan con qué personaje asocian? algo así como presentarle historia y personajes y ver si ellos los reconocen o no:: algo más grupal | aparte que así podrías aprovechar de activar el conocimiento que ellos tienen del tema

### *1.7.2.2 Utilizar el humor*

El humor ha sido utilizado a lo largo de este curso, por parte de la profesora, quien se ríe de la asociación de situaciones dispares y contagia a los estudiantes. En esta sesión, está concentrado en la presentación de Luisa y Rosmery respecto a sus primeras sesiones de la secuencia didáctica en el aula de primero medio. La profesora lee la propuesta de las estudiantes de forma incrédula, por lo que Luisa se adelanta a cualquier pregunta respecto a la temática “reggaetón”.

172. P: (lee) “para ejemplificar el concepto los alumnos leen la autobiografía del {(DC) cantante} | Nicky Jam

173. Luisa: sí | lo que pasó es que anteriormente | no sé de qué estábamos hablando y muchos colocaban el reggaetón

174. P: sí | está bien | si me da- si mientras no sea que estuvo preso y violó a tres menores de edad en un concierto (ríen)

175. Luisa: -solamente estuvo metido en el alcohol-

Allí, la profesora hace el alcance de que no importa que escriban acerca de un cantante de reggaetón, pero que tenga al menos una conducta ética y moral intachable, sin embargo, el modo en que lo hace provoca risas en los estudiantes. Más adelante, durante la revisión de la secuencia didáctica del mismo grupo, en la cual la profesora lee los textos de los estudiantes de primero medio, mientras los va comentando con un toque nostálgico y emotivo y, por supuesto, humorístico.

190. P: (lee) “en sus tiempos libres le gusta ver televisión y salir sola | solamente le gusta el reggaetón” ni una cuestión más | olvídate escuchar Bach (ríe) | vive en Belloto Sur | estudió en el colegio llamado Nazca Belén | su signo es virgo y las cosas más importantes en la vida de ella | fue cuando viajó a Talca” ¡oh! “a Talcahuano (ríen) y a Iquique y fue muy entretenido” (ríen) ¡qué lindo! ¿por qué no tener esa edad? (lee) “Francisca Zamorano coma” separó | máta | mata a esta niña (ríen) (lee) “es una niña muy amable | simpática | tierna | divertida | se pasa muy bien con ella | hace un muy gran esfuerzo para venir a estudiar | ¿por qué? vive muy lejos pero a pesar de eso | siempre tiene una sonrisa”

191. Varios: oh:: (emoción)

192. P: hermoso | muy lindo el texto | que le saque una ene a sonrisa no más (ríen) está muy lindo

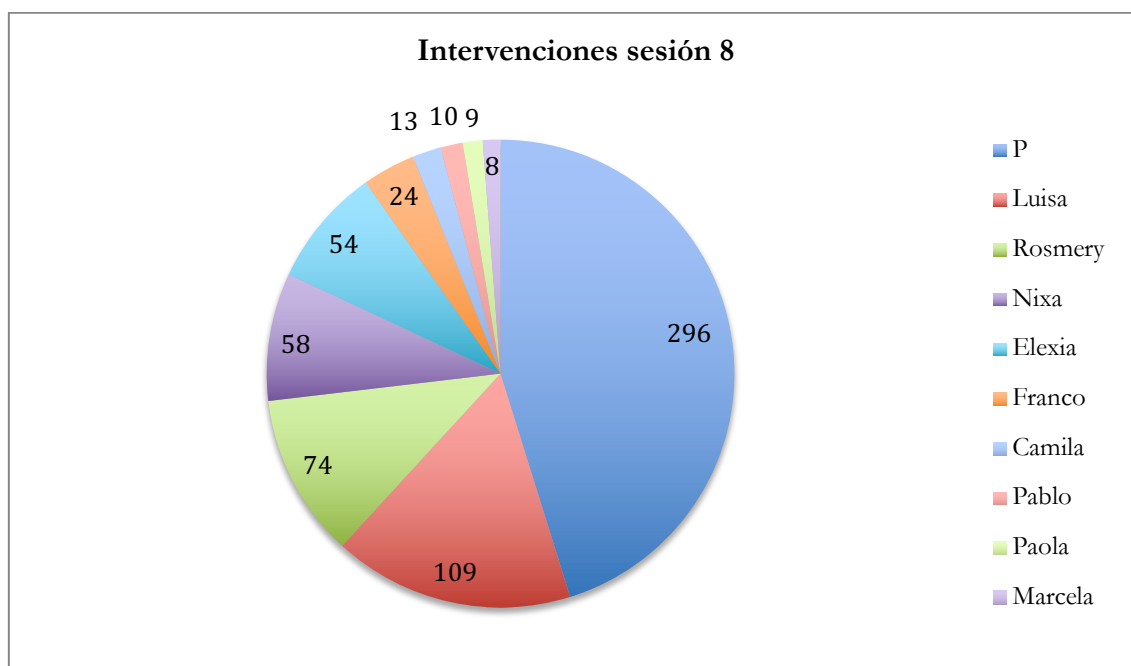
### 1.7.3 Síntesis de la sesión 8

La participación en intervenciones en la sesión 8 es similar a las anteriores, en que la maestra tiene la mayoría de las intervenciones. En esta sesión, Luisa es la estudiante que toma la palabra la mayor cantidad de veces. Se trata de intervenciones breves, en general respuestas y acotaciones al comienzo y al final de la sesión, e intervenciones más extensas al centro, que tienen por objetivo presentar sus avances.

Los estudiantes que menos intervienen se repiten y son Marcela, Pablo y Camila, además de Paola quien llega tarde. La pareja de Marcela y Paola han tenido algunas dificultades con la implementación de la investigación, Camila quedó distante del grupo y de la profesora una vez que desearon la idea de continuar con la investigación en la cárcel y Pablo presenta brevemente algunas dificultades que tuvo en el liceo con los cambios en la programación.

**Gráfico 13**

*Participación en sesión 8*



**Fuente:** Elaboración propia.

Respecto al tipo de interacción, la sesión 8 está centrada en los tres movimientos dialógicos de las demás sesiones: preguntar o pedir información, construir sobre las ideas del otro, y proporcionar evidencias o razonar. En menor aparición, están proponer, motivar y

solucionar o llegar a acuerdos y consensos, como ocurre con la pareja Elexia-Nixa y la propuesta de viajar al Museo de la Memoria y los Derechos Humanos a Santiago con las personas del taller. En este segmento, las estudiantes presentan la idea y más que llegar a un consenso, la profesora manifiesta su total acuerdo con la idea, manifestando desde la emotividad que “sería bonito” ir al museo.

419. P: ¿y ustedes estarían dispuestas a llevarlas?

420. Elexia: +sí *po+*

421. Nixa: sí

422. P: sí | yo creo que sí y hay que grabar eso y es parte también de nuestra presentación final y todo el asunto | sí

423. Elexia: sí | si de hecho lo planificamos así como la última:: [sesión]

424. Nixa: [la última sesión visita al museo]

425. Elexia: al museo

426. P: sí | sería bonito | además ustedes están calificadas para llevarlas ¿tienen un certificado?

427. Elexia: sí

428. P: y pueden llegar e ir no más/

429. Elexia: sí

En la tabla siguiente, se presenta una síntesis de las interacciones de la sesión 8, que están centradas en la profesora, quien las origina o produce. Las interacciones más frecuentes son preguntar, construir sobre las ideas de otro y proporcionar evidencias o razonar. Similar a otras sesiones, la interacción con menor frecuencia es desafiar al otro o reenfocar la conversación.

**Tabla 17**

*Interacciones de la sesión 8*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	38	11	3	52
Construir sobre las ideas de otro	15	16	13	45
Llegar a acuerdos y consensos				3
Proponer, motivar, solucionar	7	0	1	8
Proporcionar evidencias o razonar	27	16	1	43

Desafiar al otro o reenfocar la conversación	1	0	0	1
--	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

#### 1.7.4 Conclusiones de la sesión 8

En este apartado describimos las conclusiones que nos parecen más relevantes luego del análisis de interacciones y estrategias de la sesión 8. Organizamos estas conclusiones a partir de los temas más frecuentes y del trabajo con las habilidades investigativas de la sesión.

##### a) Los intercambios y las interacciones

Los grupos de la clase van presentando sus avances en la implementación, propia de la investigación aplicada, por ende, las dudas que surgen o construcción de ideas obedece a temas diversos como la comunicación de resultados, los avances de la tesis o la implementación misma, por ejemplo, las unidades de análisis y su caracterización. Las interacciones siguen siendo altamente mediadas por la docente en un ambiente de confianza y colaboración. De todos modos, parece ser una clase en que el grupo presenta, la profesora pregunta, el grupo responde y no necesariamente hay una evolución y un aprendizaje de habilidades investigativas.

##### b) Enseñar a investigar

Es interesante el hecho de que en varias sesiones se ha dialogado en torno a lo que significa ser profesor, la profesora Marcela utiliza ampliamente las posibilidades que se dan para comentar acerca de los temas que aparecen asociados a contenidos actitudinales. Se trata entonces de un contenido transversal el comprender al profesor como investigador con ciertas características, como proactividad, capacidad para la resolución de problemas y autonomía, todo en el contexto del construir en conjunto.

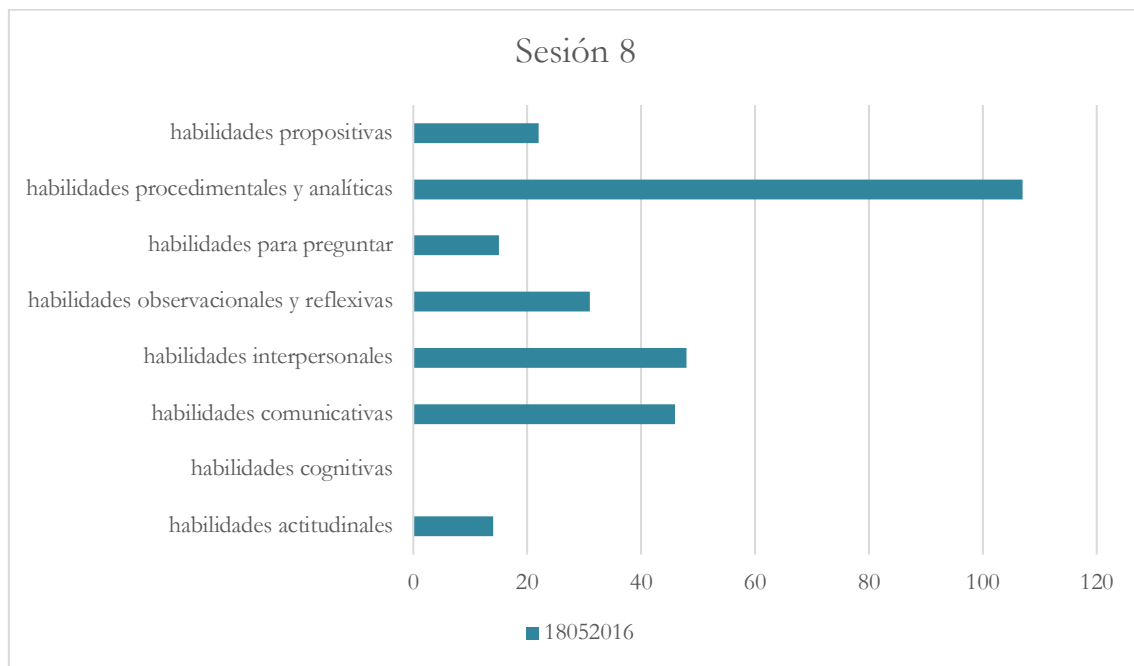
##### c) La gestión de la clase

La profesora no solo gestiona los turnos sino también organiza la clase. Esto implica que realiza las preguntas, razona y construye sobre las ideas del otro, similar a las demás sesiones.

En el gráfico a continuación, presentamos las habilidades investigativas abordadas en esta sesión. Las habilidades que predominan son las procedimentales y analíticas y las que no tienen aparición son las habilidades cognitivas.

**Gráfico 14**

*Habilidades investigativas sesión 8*



**Fuente:** Elaboración propia a partir de matrices de nodo NVivo.

### ***1.8 Análisis de la sesión 9***

La sesión 9 se realizó el miércoles 25 de mayo de 2016 a partir de las 15:30 horas. La clase comienza solo con Franco y la profesora, pues los demás andan en el patio o cerca de la sala, sin embargo, no ingresan a clases. La profesora Marcela entregó los ejercicios revisados y mientras Franco presenta sus avances, llegan Pablo, Elexia y Nixa.



### 1.8.1 Las interacciones

Los movimientos dialógicos que se dan con mayor frecuencia en esta sesión son preguntar, proporcionar evidencias y construir sobre las ideas de otro, además de proponer, motivar y solucionar.

#### 1.8.1.1 Preguntar, pedir información o clarificaciones

El binomio pregunta-respuesta es una interacción frecuente en las sesiones de Seminario de Grado, en este caso propiciadas a partir de las preguntas de la profesora Marcela. En el segmento que presentamos a continuación, Pablo presenta los avances de la implementación de la investigación que realiza. Los estudiantes no realizan aportes, pero la profesora mediante preguntas, solicita mayor información, ya que esta no fue presentada y es útil para que los demás tengan claridad de, por ejemplo, la reacción de los estudiantes del liceo. Cabe señalar que estos estudiantes no recibieron una formación centrada en el tratamiento didáctico de los contenidos en el tipo de establecimiento Técnico Profesional (TP). Por lo anterior, la experiencia de Pablo como estudiante y egresado de este tipo de establecimiento – y este liceo en particular – se convierte en un asunto esencial para acceder, comprender e implementar la investigación.

124. P: porque eso era lo que tú también tenías planificado ¿o no?

125. Pablo: sí

126. P: como presentar primero | yo me acuerdo de eso de tu planificación ¿y cómo reaccionaron los chicos? porque tú eres ex alumno ¿o no?

127. Pablo: sí y de hecho se los comenté en la presentación

128. P: ¿y les gustó eso? ¿les llamó la atención?

129. Pablo: sí de hecho se sintieron contentos | dijeron “ay qué bueno:: que seas ex alumno porque:: pensamos que nos estaban evaluando de afuera” algo así | |

130. P: entonces Pablo espérate | ya tú vas y te presentas y dime una cosa ¿tú les explicaste de qué se trataba este taller?

131. Pablo: así es

132. P: y ellos te dijeron así/ ¿qué opinaron con respecto al tema que tú vas a tratar? ¿es un tema que a ellos les preocupa? ¿les pareció dijeron como “guau sí eso es lo que necesitamos”? ¿o fue como que no entendieron bien de qué se trataba?

133. Pablo: bueno hubieron (sic) algunos que se sintieron confusos | de hecho me preguntaban por qué un texto instructivo |

134. P: ¿por qué constructivo?

### *1.8.1.2 Proponer, motivar o solucionar*

El trabajo de Elexia y Nixa ha ido adquiriendo un status distinto al de los demás grupos, principalmente debido a que pudieron realizar la inmersión al campo a tiempo, la investigación se da en un contexto extraescolar y trata de un tema sensible que es la recuperación de la memoria en la época de la dictadura militar. La profesora ha sugerido tratar muy cuidadosamente ciertos temas y manifiesta preocupación posterior a la narración de Elexia y Nixa respecto al asesinato del padre de una de las mujeres del Centro de Madres.

Allí, Elexia y Nixa solucionan el problema explicando que no correspondía detener la narración y que trataron de mantener el trato profesional sin manifestar la tristeza que la narración suscitaba y pasando también a otro tema. Ambas proponen una salida a lo que para la profesora Marcela es un tema delicado y difícil de tratar, de manera autónoma, responsable y respetuosa.

342. Elexia: o sea es que | en el sentido de que uno tampoco podía parar su historia | decirle no:: nosotros igual ella lloró y estábamos todas así yo aquí con un nudo en la garganta la Nixa también [porque era tan triste]
343. Nixa: [si porque] claro nosotras tratando de:: y así como ¿cuál era el nombre?
344. Elexia: sí dejamos que hablara obviamente no cortando la:: la historia que estaba súper:: buena también |
345. P: ya
346. Elexia: pero:: después continuó | después ella terminó de contar ahí vimos La:: ciudad de los fotógrafos entonces::
347. P: ¿y qué:: cómo ustedes eh:: rescataron o elaboraron el concepto de experiencia vivida a partir de esto?
348. Nixa: porque:: les explicamos | bueno hicimos como:: un:: finalizamos y dijimos bueno la:: ¿la Karen?
349. Elexia: sí
350. Nixa: porque la Karen fue la que dio el ejemplo | la Karen habló de la experiencia percibida porque ella vio videos donde los carabineros le pegaban a otro entonces esa es su experiencia percibida porque ella empatizó con esto | se le quedó ahí en la memoria y bueno la experiencia vivida porque ella es protagonista de esta historia:: tratando como de explicar y:: de hablar de cosas súper técnicas porque ella igual | ella usaba *po* decía “sí es que-
351. Elexia: ella hablaba muy bien
352. Nixa: sí:: súper bien súper bien

### *1.8.1.3 Desafiar al otro o reenfocar la conversación*

Marcela y Paola aún no consiguen realizar entrevistas y la situación se hace más difícil aún porque Paola tiene licencia médica por un problema a la rodilla que la hace trasladarse con muletas. En primer lugar, la profesora le advierte que debe cuidarse y no ir a Santiago, como Paola propone, para diversificar sus opciones investigativas. Por su parte, Marcela señala que también está enferma y que debe cuidarse, el curso ya sabe que está embarazada. Finalmente

llegan al acuerdo de que deben hacer una búsqueda más activa, aprovechar las redes sociales y considerar que el trabajo con niños enfermos hace que la respuesta del encargado del aula hospitalaria se dilate y sea menos comprometida, por ende, deben empatizar, ser pacientes, pero no pasivas. Allí la profesora subraya el acuerdo en este segmento, motivando y cambiando el foco de la conversación hacia las acciones que han de realizar: “por último a última hora juntamos quince testimonios de mamás y tiramos la tesis para ese lado aunque tengamos que hacer cambios en lo que ya hicimos antes”. Las recomendaciones de la profesora Marcela tienen características de resolución de problemas en la implementación, trabajo en equipo, actitud investigativa y la idea de que la investigación es recursiva, lo que implica actualizarla, revisitar y ajustar sus objetivos y sus preguntas todas las veces que sea necesario.

Luego indica “pero no botemos la tesis por la ventana por un incidente que a todos los investigadores les pasa”, con ello notamos como la profesora hace formar parte a las estudiantes del grupo de investigadores

La profesora continúa con la especie de arenga, utilizando todo el tiempo el nosotros para manifestar que es parte también del problema, además de clarificar qué tipo de investigación es la que se realiza en el Seminario de Grado “ni construyamos una tesis de papel que no es lo que tenemos que hacer porque es un estudio de caso entonces claro yo podría decir “no no no si con lo que tenemos de bibliografía armamos una cuestioncita” pero ese tipo de trabajo nosotros no lo hacemos no lo hacemos”.

625. P: hay que avanzar no más y cuando este caballero te diga “sí hay acceso ahora los niños están bien” porque también | son niños y trabajar con este tipo de niños es complicado

626. Marcela: sí

627. P: y siempre sabíamos que iba a ser así | yo creo que nunca imaginamos o sea nunca pensamos que íbamos a tener acceso como a una escuela normal | pero sí entender que esta información nos puede servir entonces vamos | mañana tú tienes la entrevista con esta mamá y si tenemos por ahí el acceso por último a última hora juntamos quince testimonios de mamás y tiramos la tesis para ese lado | aunque tengamos que hacer cambios en lo que ya hicimos antes pero:: pero no:: no botemos la tesis por la ventana por un incidente que a todos los investigadores les pasa | | ni construyamos una tesis de papel que no es lo que tenemos que hacer porque es un estudio de caso entonces claro yo podría decir “no no no si con lo que tenemos de bibliografía armamos una cuestioncita” | pero ese tipo de trabajo nosotros no lo hacemos | no lo hacemos entonces vámonos por el otro lado juntemos más mamás veamos cuál es su: su posición | veamos por ejemplo preguntemos en el Cenadis qué tienen que decir con respecto a esto | cuál es el papel que ellos juegan | cuáles son los insumos | | ahora para mí lo que sigue estando en cuestionamiento Paola es esta discrepancia entre lo que el programa educación dice y lo que don Pedro dice

628. Paola: -claro-

629. P: que es la finalidad de la escuela | pero no sé qué grado de autonomía tienen estas escuelas | | no sé cuán autónomas sean entonces para eso habría que ir a la Secreduc y preguntar “tenemos una inquietud |

somos alumnas tesistas de blablablá | ¿podría explicarnos usted cuál es la finalidad de | este tipo de escuelas?  
| porque nosotros estamos haciendo una investigación con respecto a esto y nos dijeron esto y estamos confundidas” y listo | | si logran encontrar a alguien en Secreduc | bien | que te lo responda bien | pero hay que ir

630. Marcela: sí

## 1.8.2 Las estrategias de la docente

De acuerdo a las interacciones analizadas en la sesión 9, las habilidades que tienen mayor desarrollo son las procedimentales y analíticas, e interpersonales, en menor medida. Por su parte, las estrategias utilizadas por la profesora Marcela atienden a los temas implementación y avances de la tesis.

### 1.8.2.1 Sugerir y dar ideas

Como ya hemos visto a lo largo de las sesiones, las habilidades actitudinales podrían ser la base de la competencia investigativa, o al menos son uno de los focos del Seminario de Grado de pedagogía. En este segmento escogido, la pareja de Marcela y Paola no pueden realizar avances, pese a que ya ingresaron al campo. Paola propone viajar a Santiago, pese a que se encuentra con licencia médica por un problema de salud que la tiene usando muletas. Allí, la profesora sugiere explorar otras opciones y avanzar por otros caminos, reparando las actitudes que deben tener como investigadoras, principalmente la responsabilidad.

572. P: pero tú estás coja

573. Paola: sí *po* (ríen)

574. P: claro: o sea | estás coja con licencia o sea se supone que además si te llegar a pasar algo ni Dios lo permita nosotros no podemos responder porque van a decir “ella estaba con licencia no tiene por qué haber andado:: de un lado para otro” | si a mí también me preocupa el tema de los seguros que ustedes tienen

575. Paola: sí

576. P: saliendo de la U son nuestra responsabilidad pero si tú estás con licencia nos van a decir que esta niña no tiene derecho a nada

577. Paola: sí si yo estoy consciente de eso profesora | súper consciente

578. P: así que entre las dos se tienen-

579. Marcela: yo también estoy con licencia hoy

580. P: ¿por qué?

581. Marcela: y tuve que venir igual ¿por qué? porque tengo gripe y tengo faringitis | no puedo estar en:: con las demás personas

582. P: ¿y por qué no trae una mascarilla? | traigan mascarilla si ahora se usa cuando uno está resfriado | tenemos que buscar el:: ajuste pero tienen que ir las dos

583. Marcela: no si sé si yo le dije ya

### *1.8.2.2 Solucionar mediante el trato cuidadoso de ciertos temas*

El objetivo de esta clase es a partir de los avances de la tesis, proporcionar ayudas, sugerencias, consejos e instrucciones acerca de cómo seguir con el trabajo investigativo. El papel de la profesora es importante, porque ella da pie a que otros puedan realizar comentarios de distinto orden, incidir en las propuestas o sugerencias de los compañeros, por ello ella trata los temas siempre con cuidado y respeto. En general utiliza palabras que atenúan lo dicho, con el uso de “como”. En este segmento, habla a Elexia y a Nixa y les señala que ella comprende el objetivo de las actividades, no obstante, propone que hay que evitar el cansancio emocional de las señoras del Centro de Madres.

447. P: sí porque la idea no es como:: | ¿por qué? porque ustedes no son psicólogas entonces estamos abriendo como un espacio que igual es delicado que no podemos perder el foco

448. Nixa: sí

449. P: que en el fondo es la es la:: la experiencia artística o lo que ustedes van a mostrar | por más interesante que sea el resto digamos yo lo entiendo pero | si se nos van para allá pasa que se nos se pueden agotar mucho emocionalmente y dejar de ir | pero parece que están súper motivadas

### *1.8.2.3 Utilizar el humor*

En todas las sesiones, hemos observado que la profesora Marcela utiliza el humor con distintos propósitos y que surge en situaciones diferentes. En la sesión 9, mientras Pablo comenta la implementación de su secuencia didáctica, la profesora realiza preguntas puesto que ya antes se le había indicado a Pablo que los estudiantes no debían perder clases de sus asignaturas basales. Allí primero Pablo comenta que, si bien los estudiantes perderán clase de matemática y de especialidades técnicas “no los vi tan frustrados”, y luego la profesora aprovecha ese momento de distensión para señalar que si justo tenemos la necesidad de un técnico y la instalación queda mal, es porque a esa hora Pablo estaba realizando su secuencia didáctica del texto instructivo.

146. P: ¿y de qué era la clase? de matemática

147. Pablo: a ver los terceros medios estaban entre clase de matemática y clase de módulo de especialidad técnica

148. Elexia: oh::

149. P: ¿y eso van a perder? o sea ¿perdieron esa clase?

150. Pablo: aunque se veían más contentos | yo no los vi tan frustrados (ríen)

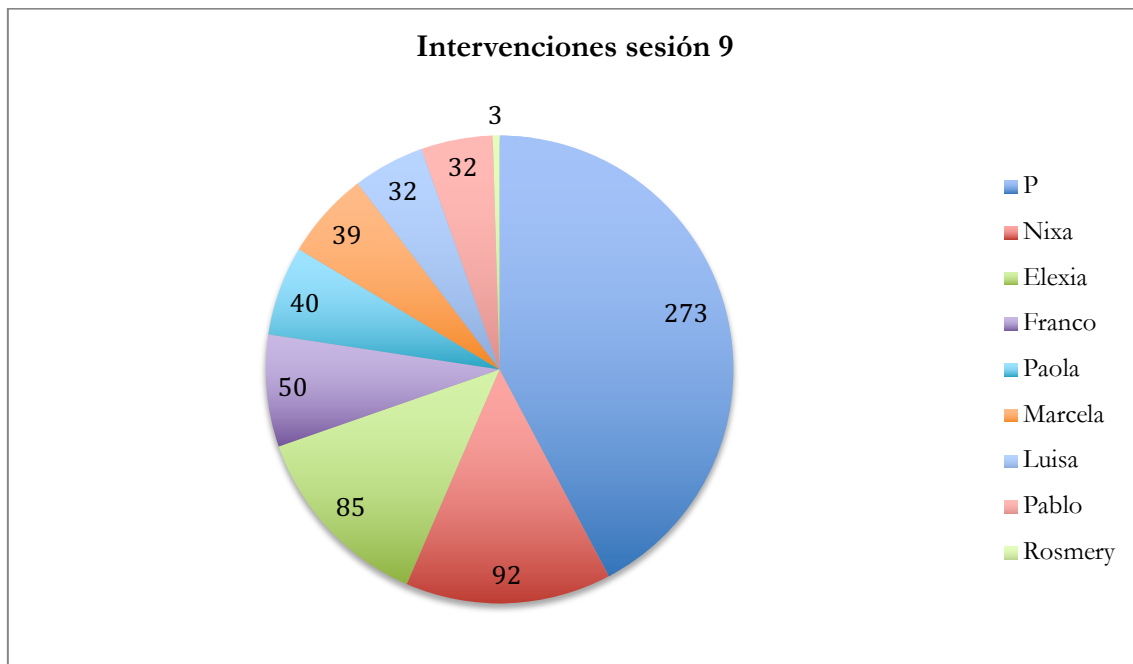
151. P: ya sabemos si va un técnico a nuestra casa a hacer una instalación y no le sale bien es porque faltó a ese módulo en que le explicaron justamente eso (ríen)

### 1.8.3 Síntesis de la sesión 9

La toma de turnos de la sesión 9 se presenta en el gráfico 15.

**Gráfico 15**

*Participación en sesión 9*



**Fuente:** Elaboración propia.

De acuerdo a la participación de profesora y estudiantes en la sesión 9, la profesora es quien mayormente toma el turno de habla e incide en el espacio interlocutivo. A continuación de ella, se encuentra Nixa, tal como ocurrió en las sesiones 2 y 7 y luego Elexia. Es evidente que la pareja compuesta por ambas lleva la ventaja no solo en implementación de la secuencia didáctica realizada en el Centro de Madres, sino en el desarrollo de habilidades actitudinales, es decir, de responsabilidad, autonomía, trabajo en equipo y respeto. Por su parte, Rosmery interviene en tres ocasiones, casi con monólogos.

Los movimientos dialógicos más frecuentes de esta sesión son preguntar y pedir información, construir sobre las ideas de otro, y proporcionar evidencias y razonar, al igual que en las sesiones anteriores, lo que se muestra en la tabla 17. Es importante señalar que también existen instancias de proponer, motivar o solucionar por parte de la profesora a los estudiantes, y viceversa.

Tabla 18

*Interacciones de la sesión 9*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	31	3	1	35
Construir sobre las ideas de otro	7	9	7	23
Llegar a acuerdos y consensos				2
Proponer, motivar, solucionar	4	2	0	6
Proporcionar evidencias o razonar	10	14	1	25
Desafiar al otro o reenfocar la conversación	2	0	0	2

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

#### 1.8.4 Conclusiones de la sesión 9

En este apartado presentamos las conclusiones que nos parecen más relevantes luego del análisis de interacciones y estrategias de la sesión 9. Organizamos estas conclusiones a partir de los temas más frecuentes y del trabajo con las habilidades investigativas de la sesión.

##### a) Los intercambios y las interacciones

Esta sesión tarda en agarrar ritmo, puesto que al comienzo solo están Franco y la profesora. Una vez ha comenzado la clase realmente, comienza la narración de los avances en la implementación de la secuencia didáctica por parte de los grupos. Los estudiantes no demuestran mayor interés en el trabajo de los demás y es la profesora quien asume el rol de gestionar la actividad como en las demás sesiones estableciendo el orden en que los grupos presentan.

##### b) Enseñar a investigar

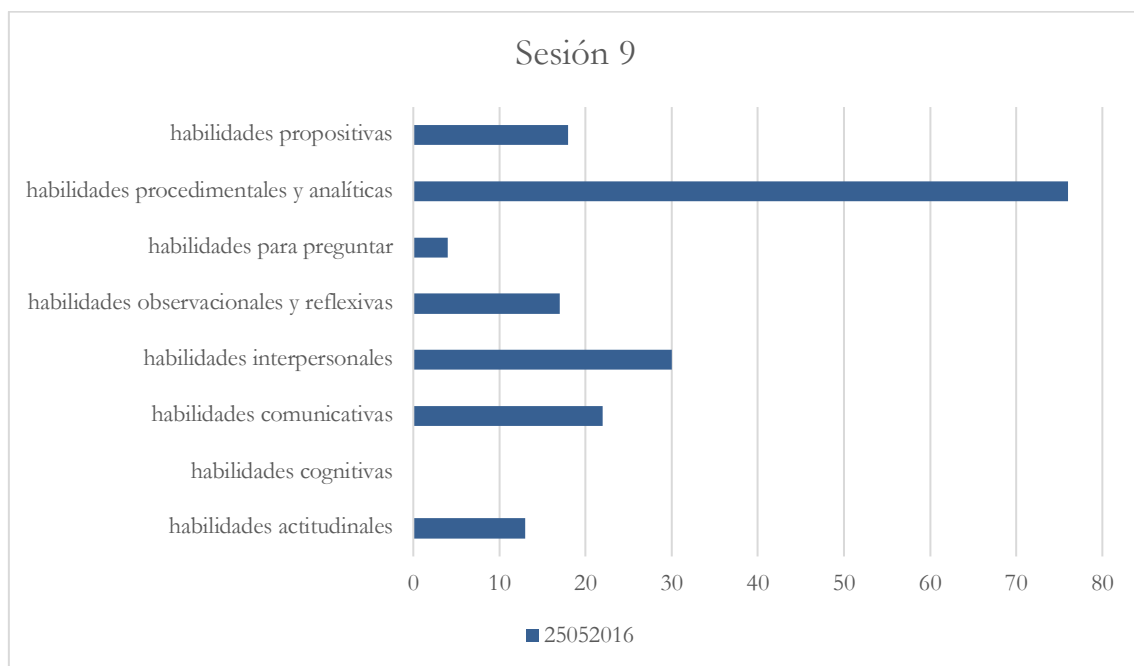
La sesión 9 está enfocada en el desarrollo de habilidades procedimentales y de reflexión y la profesora Marcela utiliza el ejemplo de la pareja conformada por Marcela y Paola para referirse a su idea de investigación: recursiva, con un investigador precavido, proactivo, que

no realiza tesis “de papel”, refiriéndose a las investigaciones monográficas o documentales, sino investigaciones aplicadas.

En el siguiente gráfico se presenta un resumen del desarrollo de habilidades investigativas de la sesión 9, que evidencia un predominio del trabajo con las habilidades procedimentales y analíticas y ninguna aparición de habilidades cognitivas.

**Gráfico 16**

*Habilidades investigativas sesión 9*



**Fuente:** Elaboración propia a partir de NVivo.

### ***1.9 Análisis de la sesión 11***

La sesión 11 se realizó el día 8 de junio de 2016 a las 15:30 horas. A la clase no asistieron Paola, Camila y Estrella, quien dejó de ir y desinscribió la asignatura formalmente.

La sesión tiene dos momentos: uno donde se presentan los avances de la implementación de la secuencia didáctica y otro, en que se realiza un ensayo de la presentación de la tesis final, donde todos aportan desde la comunicación de resultados hacia diferentes tópicos. La clase



comienza con la profesora entregando el turno de habla a Pablo, quien se refiere a la posibilidad de poner calificaciones en la secuencia didáctica que realiza en el liceo.

### 1.9.1 Las interacciones

Las interacciones que se dan con mayor frecuencia en esta sesión son preguntar o pedir información, construir sobre las ideas de otro y proporcionar evidencias o razonar. También se dan, pero en menor medida, interacciones asociadas a proponer, motivar y solucionar; llegar a acuerdos y consensos; y desafiar al otro o reenfocar la conversación.

#### 1.9.1.1 Preguntar, pedir información o clarificaciones

Como la sesión consta de dos momentos, también encontramos dos grandes tipos de preguntas: unas motivadas por quien las realiza y otras, solicitadas por la profesora Marcela y que se realizan entre estudiantes. En la primera parte de la sesión, se dan preguntas para pedir información relevante no dada por el estudiante que expone o preguntas que son para pedir el turno a otro, por lo tanto, tienen forma de pregunta, pero son instructivas de organización del espacio interlocutivo. Las habilidades que se desarrollan son principalmente habilidades para preguntar, procedimentales, comunicativas e interpersonales.

De las primeras preguntas, encontramos el siguiente segmento en que Marcela narra cómo fue entrevistar a las madres de los niños que van al aula hospitalaria. Allí, la profesora realiza preguntas pues se requiere más información.

120. P: ¿y de dónde sacaron a la otra mamá con la otra niña?

121. Marcela: también del colegio de la escuela de la Pao |

122. P: ¿y qué contaba | ella?

123. Marcela: todos cuentan que el aula es súper buena | y todos dicen lo mismo | nadie se queja de nada

124. P: ¿y qué valoran del aula? ¿cuáles son los aspectos:: positivos que ellos como que::?-

125. Marcela: que hay un apoyo siempre que::

126. P: que no están los niños botados

También hay preguntas por parte de los estudiantes a la profesora respecto a la didáctica de la metodología de la investigación, Rosmery pregunta si las entrevistas que realicen a los estudiantes las deben validar tres profesores.

195. Rosmery: y lo otro profe es que:: queríamos también hacer una entrevista al término de las sesiones entonces preguntar a los chicos si acaso les había servido de algo si había sido significativo | pero el tema es si la entrevista debe ser validada por tres profesores igual/ ¿la tenemos que validar?

196. P: lo que pasa es que podría ser una entrevista no tan:: estructurada

197. Rosmery: ya

Las últimas preguntas que se dan ocurren en el contexto de ensayo de la presentación del trabajo de tesis y son motivadas por la profesora a los estudiantes. Antes de comenzar, les pide que anoten las preguntas en un papel, no obstante, como Franco la realiza en voz alta, los demás hacen lo mismo. A la pregunta respecto a la relevancia de la investigación, Marcela y Nixa señalan que la profesora no lo pidió, con lo que uno podría inferir que no es válida la solicitud de información, no obstante, la profesora señala que eso debe estar. Pese a lo anterior, todo se realiza en un ambiente distendido, con risas y colaboración.

471. Franco: eh:: mi pregunta va para la dupla en general (ríen)

472. P: no entiende instrucciones simples (ríen)

473. Franco: ¿cuál es la relevancia de su investigación?

474. P: ¡ah buen punto! no está ahí | ¿cuál es la relevancia de su investigación?

475. Marcela: -no lo pidió-

476. Nixa: no lo pidió

477. P: si no se trata de lo que yo no pida o pida | pero tiene que estar (ríen)

478. Rosmery: la relevancia es que::

479. P: hay que saberlo bien

480. Rosmery: los chicos al adquirir estas herramientas de coherencia y cohesión se van a poder desenvolver de una mejor manera como lo señala Ángel Rama en La sociedad de la escritura

En general, en esta sesión las preguntas realizadas entre estudiantes tratan acerca de la metodología de la investigación. Nixa avanza un poco más allá hacia los resultados y las conclusiones del trabajo investigativo de Luisa y Rosmery. Utilizando el verbo “sentir” pregunta si las estudiantes perciben que han respondido a sus preguntas de investigación en las cinco sesiones implementadas.

558. Nixa: ya para el grupo de investigación | ustedes sienten que ¿cuántas sesiones han hecho hasta ahora?

559. Luisa: eh:: cinco

560. Nixa: ¿cinco?

561. Luisa: sí

562. Nixa: ¿sienten que han respondido a estas preguntas de investigación a lo largo de estas sesiones?

563. Rosmery: hasta el momento con los dos estudios de caso hemos evidenciado que sí se ha producido un cambio | no un cambio así en gran medida pero sí con las unidades que hemos ido trabajando y como acá cada sesión tiene su escrito distinto nosotros los revisamos y analizamos que sí | con los contenidos que vamos aplicando en cada clase también ellos los aplican en sus trabajos

### 1.9.1.2 Construir sobre las ideas del otro

En esta sesión, este movimiento dialógico ocurre de manera equitativa en todas las direcciones, esto es de profesor a estudiante, viceversa, y de estudiante a estudiante. Las ideas que construyen entre los estudiantes y con la profesora son acerca de la comunicación de resultados, la implementación y la didáctica de la metodología de la investigación, que desarrollan las habilidades comunicativas; habilidades procedimentales y analíticas; e interpersonales, en el caso de construir sobre las ideas de otro.

Un ejemplo de construcción sobre las ideas de la profesora es el segmento a continuación, en que la profesora recalca el valor del ensayo de la presentación de la tesis, pero las estudiantes no están de acuerdo con ella. Sigue siendo la construcción sobre las ideas por el modo en que se da, natural y constructivamente, aunque es más un comentario que surge de una reacción o una respuesta a las ideas de la profesora.

385. P: sí | tenemos que ensayar tal cual | recuerden no muletillas | buena capacidad de movimiento al interior del espacio | mirar a todo el grupo | no me miren a mí no más que yo después me ojeo

386. Elexia: a mí no me gusta ensayar tanto

387. Rosmery: a mí tampoco

388. Elexia: siento que el día va a llegar y ahí | ahí le ponemos bueno

389. P: ah no | no | estoy hay que practicarlo mucho si esto es práctica

390. Nixa: el día llegará

391. Elexia: el día llegará y ahí le ponemos todo

Otro ejemplo de construcción sobre las ideas de otros entre estudiantes es el segmento a continuación, en el que Elexia no quiere hacer una pregunta si no un comentario a la dupla de Luisa y Rosmery, acerca de la cantidad de contenidos de la secuencia didáctica que implementan. Luego del comentario, Elexia termina con la frase “entonces eso quería decir no más” como para restarle importancia al mismo comentario. Luego insiste, esta vez con un toque de humor, para señalar que la información es mucha.

532. Elexia: es que a mí cuando me pareció que:: | lo que pasa es que yo encuentro que:: más que una pregunta es decirles que

533. P: que está todo mal

534. Elexia: que yo encuentro que es demasiado el tema:: se abordan demasiados temas en cada clase | entonces eso quería decir no más

535. Luisa: en realidad en cada clase trabajamos [un tema no más]

536. Rosmery: [un tema]

537. Elexia: es que por eso | lo que decía la profe porque yo me puse a leer entonces en una dice el tema rema y en la otra:: no me acuerdo y no me acuerdo (ríe)

### *1.9.1.3 Llegar a acuerdos y consensos*

La observación de diferentes sesiones permite señalar que existen pocos momentos en que se llegan a acuerdos y consensos y que esta sesión y la 4 es donde más encontramos este movimiento dialógico. Llegar a acuerdos y consensos suele darse cuando al menos dos personas coinciden en una idea o acción. En el segmento a continuación, Luisa indica que no se debe pedir tareas a los estudiantes que no están acostumbrados a ello, lo que provoca una reacción y un posterior acuerdo entre profesora y estudiantes. La profesora no manifiesta directamente su desacuerdo, sino que hace una pregunta para abrir la discusión “¿y si se motivan?”.

62. Luisa: no pero es que profe si ellos no están acostumbrados a hacer tareas y si en el colegio no les mandan tareas | entonces es como:: | van a llegar a la clase “ay es que no lo hice es que es sin nota”

63. P: ¿y si se motivan?

64. Luisa: sí *po* puede ser

65. Elexia: con el video es más fácil que escribir-

66. Nixa: pero no es tan malo tampoco si llegan | pocos [si así es la investigación]

67. P: [dales la opción] *po* | o se graban un video | o graban un video o llevan el texto:: analizado

68. Nixa: claro

69. Pablo: ah okey

70. Nixa: sí a veces cuando no hacen las cosas tampoco es tan malo para la investigación porque ahí uno también crea estrategias-

### *1.9.1.4 Proponer, motivar, solucionar*

Pablo expuso sus avances y sus compañeros realizan comentarios acerca de la posibilidad de ampliar la participación de sus estudiantes en la secuencia didáctica. Allí aparecen las propuestas tanto de las compañeras como de la profesora al respecto de qué hacer para que la SD funcione y de un lado, Elexia da relevancia a considerar los intereses y gustos de los estudiantes para diseñar las actividades. De otro lado, la profesora sugiere utilizar juegos desconocidos y que los estudiantes hagan hipótesis acerca de cómo jugar. Las propuestas son distintas a la construcción sobre las ideas de otro, porque parte de un problema que requiere de una solución. En algunos casos, además llevan un componente actitudinal que implica motivar al otro.

74. Elexia: sabe qué/ yo creo que Pablo debería ir llevándoles materiales así:: no necesariamente que sea tarea sino que que apoye lo que está diciendo
75. P: exacto | a lo mejor algunas cartillas | puedes imprimir acá mismo
76. Elexia: o alguna definición:: no sé
77. P: algunos modelos de texto instructivo
78. Elexia: sí si igual::
79. P: con imágenes y sin imágenes
80. Elexia: les gusta cuando uno les entrega así como que sea como un regalo no como una actividad ni una tarea sino que que a ellos les sirva después también
81. Pablo: ya | de acuerdo
82. P: y ahora si tienes ¿tú no tienes hermanos chicos?
83. Pablo: no ya no porque el hermano que tengo-
84. P: crecieron (ríe)
85. Pablo: que el hermano que tengo ya está en la universidad
86. P: ya está muy grande | pero podrías llevar por ejemplo algún juego o algo que ellos no conozcan y que empiecen a tirar hipótesis de cómo se juega entonces vas tirando los verbos en la pizarra: ¿qué hay que hacer primero? abrir tal cosa | entonces te sirve como:-
87. Luisa: o buscar en YouTube porque en YouTube está lleno de videos donde te enseñan a jugar otros juegos
88. P: claro | y le llevas las piezas o algo para jugar ¿ves? ahí van a enganchar | y como son niños igual más técnicos son niños más del hacer | entonces:: hacerle una clase como expositiva o donde ellos tengan que anotar cosas a lo mejor no funciona tanto con ese tipo de niños como que yo tenga que estar siempre realizando actividades
89. Pablo: mm sí es verdad

#### *1.9.1.5 Desafiar al otro o reenfocar la conversación*

Elexia y Nixa expusieron los avances de su implementación y la profesora realiza una sugerencia respecto a las mujeres que participan de este ciclo de recuperación de la memoria y es invitarlas al examen. Allí se da este movimiento de desafiar al otro, reenfocando la conversación, en este caso, dándole seriedad a la propuesta y situando al adulto mayor en un espacio valioso. La profesora explicita su sentir respecto a este tipo de situaciones, manifiesta “eso me ha dado siempre mucha rabia cuando he trabajado con adultos” refiriéndose justamente a la imagen atribuida a la vejez y a las actividades que estas personas pueden realizar, sin valorar su aporte como sujetos pensantes e intelectuales.

373. P: lo que podríamos hacer alguna vez quizás para el examen de grado las invitamos a todas
374. Elexia: claro | para que nos *hagan barra* (ríen)
375. P: sí *po* se puede | o que al menos venga una para que vea la relevancia porque también yo creo que hay un tema | que a mí me preocupa que tiene que ver con la adultez y la vejez | el poco valor que se le da a las cosas que ellas hacen | siempre se piensa en cuestiones como muy instrumentales como el curso de pancito:: como el curso de cosas que son más:: como que no fueran sujetos intelectuales
376. Nixa: claro
377. P: y eso me ha dado siempre mucha rabia cuando he trabajado con adultos entonces | tal vez invitar a alguna para que viniera al examen de grado sería como de alguna manera valorar la participación de ellas | y::

y bueno después supongo que:: también ellas harán un cierre con ustedes pero independiente de eso para ellas es importante ver qué es lo que presentó y verse a ellas entre los resultados | podría hacerse

378. Nixa: sí sí

379. P: entonces en ese contexto las podríamos invitar

## 1.9.2 Las estrategias de la docente

De acuerdo al análisis de movimientos dialógicos, estos se enfocan principalmente en el desarrollo de las habilidades procedimentales y analíticas en esta sesión. Por su parte, las estrategias utilizadas por la profesora Marcela son ejemplificar mediante el uso de estilo directo, diálogos, personificaciones o similares; hablar de experiencias propias, emociones y sensaciones; y utilizar humor.

### 1.9.2.1 Ejemplificar mediante el estilo directo, diálogos, personificaciones

La profesora utiliza este recurso con frecuencia y lo ejemplificamos en esta sesión. Se trata de dar ejemplos de ideas mediante el uso de diálogos y personificaciones que sirven para construir e ilustrar de manera más gráfica una idea. En este segmento dan ideas a Pablo acerca de cómo hacer más partícipes a los estudiantes en la implementación de su secuencia didáctica y la profesora utiliza el estilo directo para ejemplificar “ya les traje este texto marquen” o “les quiero proponer una actividad...”. Nixa continúa utilizando el estilo directo tal como lo hizo la profesora “profe podemos hacerlo de tal forma” y la profesora finaliza el segmento con este estilo directo “profe yo una vez vi una cuestión que era”.

71. P: es que yo siempre pienso que como en la finalidad de los niños o sea qué van a aprender al finalizar la:: las sesiones | igual cuando ellos elaboran un producto es mucho más significativo y el aprendizaje es mucho más potente | que cuando tú les dices “ya | les traje este texto | marquen” esa cuestión se les va a olvidar en dos semanas | entonces:: podrías hacer una de esas dos pero no los dejes en el aire | no lo pongas como una tarea sino que diles “les quiero proponer una actividad para que:: para que hagamos en estos días que no nos vamos a ver:: y así no nos perdamos” tal como lo estamos hablando ahora | y los niños cuando uno les explica las cosas así en general *enganchan* | pero si tú les dices tarea y el que no me lo trae no sé qué | no | no uses la palabra tarea

72. Nixa: o dan ideas | dan ideas “profe podemos hacerlo de tal forma”

73. P: sí | y ahí hay que aceptar las ideas de ellos “profe yo una vez vi una cuestión que era” ya | si lo pueden hacer que lo traigan ¿ya? pero la idea es que:: como que investiguen y se sensibilicen frente al tema del texto instructivo | porque como es un texto que no conocen en general o sea siempre están hablando de texto argumentativo de texto narrativo de texto expositivo ¿qué pasa? que tú les hablas de texto instructivo y te dicen “¿qué?” | no entienden las diferencias que hay | no entienden cómo hacerlo ¿ya? entonces propón esas dos actividades | ¿alguien más tiene una idea? | ¿no? pero me parece que está tomando forma

### 1.9.2.2 Hablar de experiencias propias, emociones y sensaciones

La profesora ya ha contado en varias ocasiones algunas experiencias propias de su época como estudiante, sus primeros trabajos en el aula escolar o de cómo vivió el Régimen Militar. Elexia y Nixa narran los avances de su trabajo y mencionan que una señora no quiso participar de la actividad escribiendo. La profesora infiere, desde su experiencia, que posiblemente la señora Norma fuera analfabeta.

341. Elexia: sí | pero la señora Norma no lo quiso hacer

342. P: ¿por qué?

343. Elexia: no:: porque era mejor hablando que escribiendo

344. P: a lo mejor no sabe

345. Elexia: no sí sabe

346. P: no:: si yo trabajé con analfabetos:: hace como quince años | y:: muchas veces esas personas que dicen “no prefiero hablar no más” es porque no saben escribir | está bien

### 1.9.2.3 Utilizar el humor

En todas las sesiones la profesora utiliza el humor para distender el ambiente, para abrir la participación de todos o para cambiar de tema de manera más indirecta. En esta sesión, hay un ambiente distendido y, por ende, los estudiantes ya no esperan que la profesora propicie el espacio para reírse si no que ellos también lo hacen con cosas sencillas. Bajo este tema del uso del humor como estrategia, se dan segmentos como el siguiente, en el que la profesora advierte a los estudiantes que no se les vaya a salir una mala palabra el día de la exposición. El modo y el momento en que lo dice, mientras Nixa está intentando realizar una pregunta a la dupla Luisa-Rosmery, hace que el ambiente se distienda un poco, antes de responder.

553. Nixa: -¿cuál es la pregunta de investigación?-

554. Luisa: ¡ay qué difícil! (ríen)

555. Elexia: ¿qué dijiste Nixa?

556. Nixa: la pregunta de investigación

557. P: no se les vaya a salir un garabato ese día (ríen) | un *por la* esta cuestión se me olvidó

## 1.9.3 Síntesis de la sesión 11

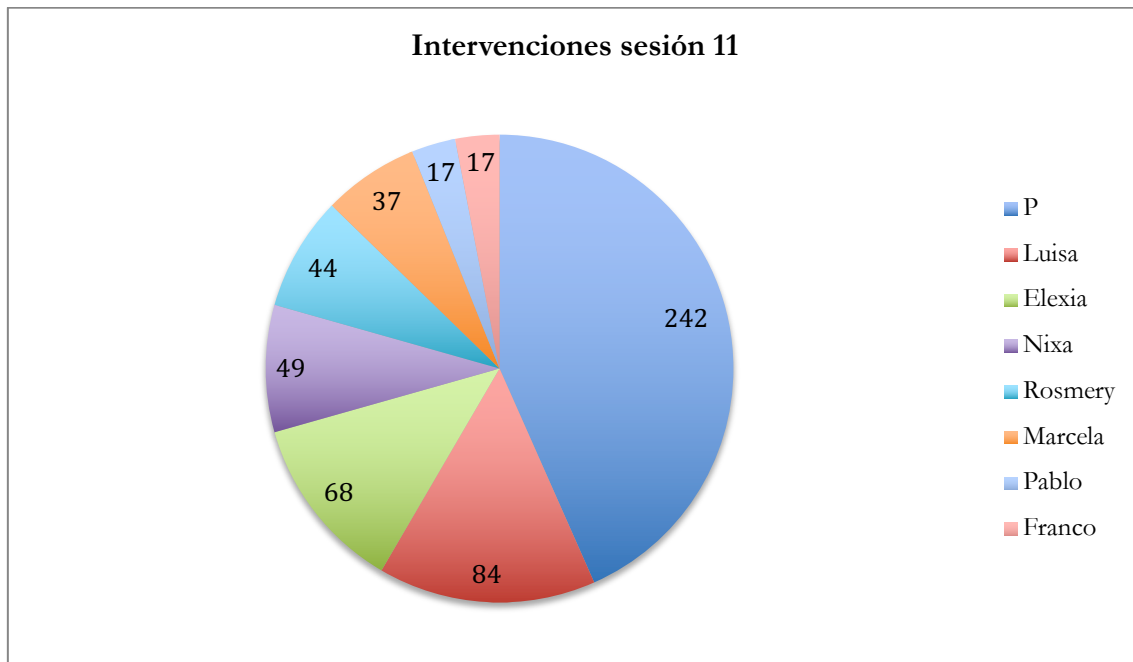
La toma de turnos de la sesión 11 está marcada por un control de las intervenciones por parte de la profesora Marcela, como ha sido habitual en las demás sesiones del Seminario de Grado. A esta cantidad de intervenciones de la profesora, le siguen las intervenciones de

Luisa, tal como ocurrió en la sesión 8. A la cantidad de intervenciones de Luisa, le siguen las intervenciones de la dupla Elexia y Nixa. Quienes menos participaron en la sesión 11 son Franco y Pablo, según se observa en el gráfico.

Los movimientos dialógicos más frecuentes de la sesión 11 son preguntar o pedir información por parte de la profesora; construir sobre las ideas de otro en distintas modalidades; y proporcionar evidencias o razonar desde profesora a los estudiantes o viceversa.

**Gráfico 17**

*Participación en sesión 11*



**Fuente:** Elaboración propia.

En menor medida, pero también altos en cantidad respecto de las demás sesiones, se interactúa mediante proponer, motivar o solucionar; y llegar a acuerdos y consensos, de acuerdo a lo expuesto en la tabla a continuación.



Tabla 19

*Interacciones de la sesión 11*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	37	7	7	51
Construir sobre las ideas de otro	11	12	10	33
Llegar a acuerdos y consensos				6
Proponer, motivar, solucionar	10	0	1	11
Proporcionar evidencias o razonar	14	13	1	28
Desafiar al otro o reenfocar la conversación	3	0	1	4

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

### 1.9.4 Conclusiones de la sesión 11

En este apartado presentamos las conclusiones de las observaciones y análisis realizados en la sesión 11, que hemos organizado en primer lugar, en los temas que tienen nuestros objetivos asociados a las habilidades investigativas y, en segundo lugar, de acuerdo a los énfasis que se dan en la sesión.

#### a) Los intercambios y las interacciones

Los intercambios y las interacciones de esta sesión tienen más agilidad que en otras, pese a que en la segunda parte las interacciones están mucho más dirigidas por la profesora. Esto puede deberse a que los trabajos de investigación ya están finalizando y el intercambio se basa en la implementación de la secuencia didáctica y algunas conclusiones incipientes. Llama la atención también que las ideas fluyen de un modo mucho más libre al parecer por el mismo motivo: estamos llegando al final. Esto se evidencia en que la construcción sobre las ideas del otro se da en todas las direcciones, esto es de profesora a estudiantes, de estudiantes a profesora y entre estudiantes. Algo similar ocurre con los movimientos dialógicos de proporcionar evidencias o razonar, y llegar a acuerdos y consensos.

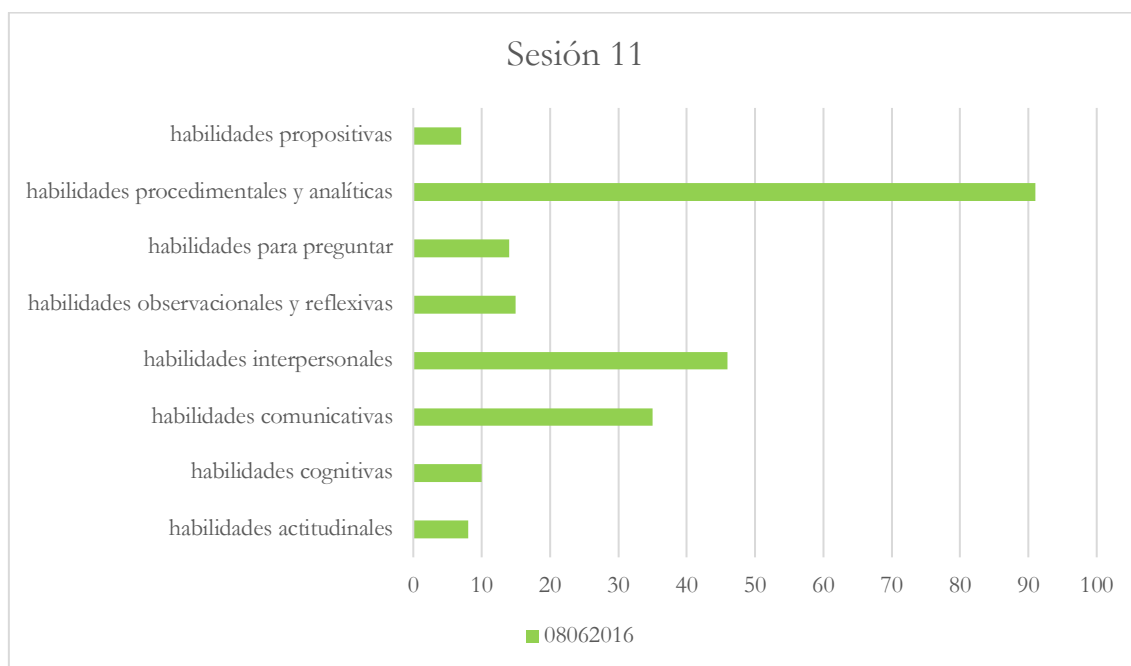
### **b) Enseñar a investigar**

Aprender a investigar implica desarrollar habilidades de distinto orden. Esta sesión está centrada en las habilidades procedimentales y analíticas, que se componen de todo lo relacionado a la didáctica de la metodología de la investigación, a la implementación de la secuencia didáctica y a las temáticas siguientes: metacognición, objetivos, recursos y tiempo.

### **c) La implementación**

Debido a que se trata de una carrera con tres asignaturas de práctica en nueve semestres, es posible que los estudiantes requieran ayuda con la implementación en su investigación. En la mayoría de los casos, se trata de la implementación de una secuencia didáctica diseñada para cumplir los objetivos. Elexia y Nixa están implementando en un Centro de Madres el ciclo de recuperación de la memoria, Luisa y Rosmery están en un primero medio donde realizan la práctica trabajando coherencia y cohesión, Marcela y Paola están en un aula hospitalaria realizando observaciones y entrevistando, Pablo está en el liceo técnico profesional del que egresó enseñando textos instructivos, y Franco asiste a un liceo casi rural para investigar acerca de la enseñanza de la literatura con leyendas de la zona. Camila no asistió esta semana.

En el gráfico ilustramos un resumen de las habilidades investigativas más trabajadas en la sesión 11, donde predominan las habilidades procedimentales y analíticas y se encuentra menos presencia de habilidades propositivas, cognitivas y actitudinales.

**Gráfico 18***Habilidades investigativas sesión 11***Fuente:** Elaboración propia a partir de NVivo.

### ***1.10 Análisis de la sesión 13***

La sesión 13 se realizó el miércoles 22 de junio de 2016 a las 15:30 horas. Además de la profesora Marcela, en clases están Pablo, Elexia, Nixa, Paola, Rosmery y Luisa. Falta Marcela. Ya no asisten Camila ni Estrella. La sesión es más breve que las anteriores, porque termina un poco antes, y tiene por objetivo revisar los trabajos de tesis en función de la pauta diseñada por la Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura.

#### **1.10.1 Las interacciones**

Las interacciones que aparecen con más frecuencia en esta sesión son preguntar, construir sobre las ideas de otro y proporcionar evidencias o razonar. De todos modos, incorporamos en esta revisión los movimientos dialógicos proponer, motivar y solucionar; y desafiar al otro o reenfocar la conversación.

### 1.10.1.1 Preguntar o pedir información

Las preguntas realizadas por la profesora en esta sesión se dirigen principalmente a la verificación de los aprendizajes de los estudiantes, principalmente en la temática metodología de la investigación. Ya desde el comienzo de la sesión aparecen estas preguntas.

3. P: ¿cuál es la diferencia entre tipo y diseño?
4. Rosmery: el tipo es cualitativo y el diseño es investigación acción | etnográfica
5. P: bien | exacto | una cosa es el tipo de investigación y otra cosa es el diseño

Además de este tipo de preguntas, están las hipotéticas, que hacen a los estudiantes ubicarse en distintos escenarios y posibilidades respecto a la metodología e implementación de su investigación. La profesora Marcela pide a Paola que imagine qué haría distinto si tuviera la posibilidad de cambiarlo, no obstante, ella se demora en responder. Para ayudarla, formula otra pregunta: si otro grupo quisiera hacer la misma investigación “¿qué le recomendarías tú?” y precisa la pregunta “metodológicamente”. Luego, sigue ayudando a Paola para que realice la reflexión y la metacognición: “¿qué otro cambio harías? ¿diseñarías tantas sesiones? ¿sintetizarías a lo mejor? ¿harías como una jornada?”. Todas estas preguntas tienen por objetivo que Paola haga la reflexión necesaria para poder hacerse consciente de sus oportunidades y establecer un plan de mejora.

98. P: entonces si otro grupo quisiera por ejemplo hacer esta misma investigación pero en el hospital de Coyhaique ¿qué le recomendarías tú? ¿qué no porque allá hace más frío?
99. Paola: sí yo creo
100. P: no | metodológicamente ¿qué cambios metodológicos?
101. Paola: yo por ejemplo en mi investigación no sé si es absurdo lo que estoy diciendo pero cambiaría las fechas | lo haría en verano (ríe)
102. P: es que eso no es menor | claro que eso es importante
103. Paola: porque la asistencia es mucho más:-
104. P: aparte de cambiar la estación en que tú haces la investigación ¿qué otro cambio harías? | ¿diseñarías tantas sesiones?
105. Paola: no
106. P: ¿sintetizarías a lo mejor?
- 107 Paola: sí
108. P: ¿harías como una jornada? | de uno a dos días ¿a lo mejor? donde recabarías todo-
109. Paola: trataría de buscar otra alternativa para poder:: | conocer de alguna forma la idea es ver cómo perciben ellos la educación hospitalaria entonces trataría de buscar otras instancias para poder acercarme a los chicos en corto plazo [si tienen que]

### *1.10.1.2 Construir sobre las ideas de otro*

Tal como en la sesión 11, este movimiento dialógico “construir sobre las ideas de otro” ocurre en la sesión 13 en todas las direcciones de manera equitativa, esto es que todos construyen sobre las ideas de todos en el contexto de la comunicación de resultados.

En el segmento escogido, Rosmery, Nixa y la profesora Marcela están armando una característica importante acerca de la investigación cualitativa. Antes de decir datos repara y menciona “evidencias recabadas” y luego describe una característica de la investigación cualitativa “en espiral”, a lo que Rosmery precisa “es recursiva”. La profesora Marcela subraya la palabra recursiva y se admira de cómo ha cambiado el vocabulario de Rosmery. Luego Nixa añade con la conjunción “y” que el investigador no se adelanta, usando la primera persona singular “nunca me adelanto (...) a datos que (...) no tengo”.

76. P: y la investigación cualitativa | justamente parte a partir parte a partir (ríen) como las conclusiones finales | parte desde o emerge desde los:: más que datos mejor es hablar desde las:: evidencias recabadas | o sea ¿por qué yo no tengo antes un marco de lo que quiero encontrar? porque es cualitativa y una característica de la investigación cualitativa es que es una investigación en espiral

77. Rosmery: -es recursiva-

78. P: es recursiva ¡cómo ha cambiado el vocabulario ah! es recursiva y yo siempre estoy volviendo al inicio entonces obviamente-

79. Nixa: y nunca me adelanto | me adelanto a datos que:: que [no tengo]

80. P: [que no tengo] nunca actúo en base a:: un prejuicio teórico | sino que todo emerge desde las evidencias que yo como investigador recabo ¿ya?

### *1.10.1.3 Proporcionar evidencias o razonar*

La profesora protagoniza esta interacción, que consta generalmente de una reacción por su parte. En este segmento, Luisa responde a una posibilidad de plan de mejora solicitada por la profesora, a lo que Marcela señala que construye sobre las ideas del otro, y que evidencia reflexión y razonamiento aplicados. Además, la profesora proporciona evidencias, en este caso la pauta de evaluación, y ejemplos de lo que es un plan de mejora.

116. Luisa: creo que:: | hubiese sido mucho mejor si hubiésemos | implementado más sesiones | lo que pasa es que coherencia y cohesión es un tema que se debe trabajar quizás a lo largo del semestre completo

117. P: perfecto | ahí hay una sugerencia para plan de mejora que es interesante ¿te fijas? y después yo podría decir incluso “y llevar esto a textos argumentativos” o extrapolarlo trabajando con otra asignatura que apoye el trabajo realizado en lenguaje y comunicación | a eso se les llama planes de mejora | y eso de alguna manera tiene que estar reflejado en la tesis | en el análisis que ustedes van haciendo este plan de mejora tiene que ser visible | eso es típico de la investigación-acción

#### *1.10.1.4 Proponer, motivar y solucionar*

Esta interacción, al igual que la anterior, es originada por la profesora, esto es, que en esta sesión la mayoría de las veces es ella quien propone, motiva y soluciona.

Previo a este segmento, Elexia y Nixa ensayan qué responder si les preguntan por los motivos que las llevaron a realizar la investigación con adultos mayores, pese a que la formación de grado es para Enseñanza Media. Se da un diálogo en que las estudiantes no saben cómo responder y son ayudadas por Luisa y la profesora, quien añade un poco de humor a la propuesta/solución., además de la estrategia del uso de estilo directo.

250. P: entonces si tú le pasas algo de dinero a la Luisa ese día y ella dice “¿puedo tomar la palabra?” (ríen) | esa conversación la tienen que tener | la defensa es la defensa | entonces “¿y porqué con un ciclo de cine?” porque ustedes no son sicólogas entonces “nuestra finalidad no era que ellos expresaran y sacaran sus emociones o rescataran la memoria por un tema de sanación mental | lo nuestro era una construcción cultural social compleja | no una cosa individual” | y algo que tenía que ver con la conexión de ellas con la cultura y no con lo psicológico | porque esto no era hacer algo para que ellas se sintieran mejor: no | era más bien para consensuar una visión histórica acerca de un período relevante en nuestra sociedad que no ha sido todavía resuelto y por eso hoy tenemos | el desinterés político y la situación en la que estamos | punto | ¿se fijan?

#### *1.10.1.5 Desafiar al otro o reenfocar la conversación*

Elexia y Nixa no parecen muy seguras frente a la pregunta de por qué realizar la investigación en un Centro de madres y no en un colegio. En este contexto, la profesora Marcela las insta a elaborar una respuesta profunda en que se incorpora una comprensión del ser profesor de manera integral y diversa, que valora y dignifica a los adultos mayores “a nosotras nos interesa ampliar nuestro campo profesional, porque (...) creemos que (...) el adulto mayor requiere atención pedagógica”. Este movimiento dialógico implica necesariamente reenfocar la conversación hacia el ámbito académico, pedagógico y profesional.

244. P: ya | pero ¿y desde la práctica pedagógica? | por ejemplo que esa señora no entiende ese concepto y diga “ya pero si ustedes no van a enseñar eso en los colegios pues” | entonces ustedes pueden ampliar el concepto | decir por ejemplo “sí es que para nosotros el ser profesor hoy no es solamente hacer clases en colegio | también existen otro tipo de instancias en que el profesor se puede desarrollar” y de hecho tú puedes decir “a nosotras nos interesa ampliar nuestro campo profesional porque también creemos | que la gente de:: el adulto mayor requiere atención pedagógica porque se ha comprobado que incluso a nivel cognitivo se deterioran porque pasan puro tejiendo” (ríen) | no no por eso pero porque pasan haciendo actividades y necesitan estimulación cognitiva

245. Elexia: sí

246. P: y eso es algo que hoy viene fuerte en la educación y de hecho es tan así | y esto es para que ustedes sepan hay un centro en Viña que es para el adulto mayor que es especialista en activación cognitiva del adulto

mayor | que vale seiscientos lucas al mes | y también en muchos de estos Centros de Madres Hogares de Ancianos están yendo hoy los educadores diferenciales | fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales | a trabajar con el adulto mayor | para darle más dignidad | para prolongar su vida cognitiva lúcida y no tenerlos muriendo ahí y reconocer el valor que el adulto mayor tiene {(DC) para la sociedad}

### 1.10.2 Las estrategias

En la sesión 13, la profesora utiliza variadas estrategias, como ejemplificar con personificaciones y diálogos y utilizar el humor, principalmente para el desarrollo de habilidades comunicativas; procedimentales y analíticas; e interpersonales.

#### *1.10.2.1 Ejemplificar mediante el uso del estilo directo, diálogos, personificaciones*

Es habitual que la profesora Marcela utilice esta estrategia de ejemplificar con el uso de diálogos, que es propia del histrionismo y se utiliza para el desarrollo de habilidades comunicativas. En esta sesión, utiliza frecuentemente la estrategia, puesto que se trata de un ensayo de la presentación y de cómo enfrentar las preguntas de la comisión, por ende, la profesora mientras coteja la pauta de evaluación del examen final, propone a los estudiantes cómo decir lo que tienen que exponer “el tema que yo estoy trabajando es tanto”.

11. P: entonces eso lo tiene que decir así tal como lo hemos ensayado entonces usted dice: “el tema que yo estoy trabajando es | tanto” explica de qué se trata y luego dice la relevancia es de tipo/ social o metodológica o teórica | eso no es que tenga que estar diez minutos pero tiene que estar dicho ¿ya? cosa que después no se lo pregunten | después decía (lee) “el estudiante plantea preguntas y objetivos de investigación claros y precisos”

La profesora Marcela está leyendo la pauta de evaluación del examen y a la vez va haciendo preguntas a las estudiantes para responder a la rúbrica. En ese contexto, personifica una respuesta de un posible estudiante con un tono de voz distinto “pucha qué lata mi reflexión es que esta cuestión no resulta”, lo que provoca risas en los estudiantes. Aprovecha la ocasión para referirse a los estudiantes como “colegas”, por ende, la reflexión esperada debe ser adecuada, formal y académica.

129. P: eso es el estado del arte ¿ya? | después dice (lee) “el estudiante reflexiona sobre las implicaciones y limitaciones de su investigación y propone recomendaciones” ahí está el plan de mejora | ahora ¿qué significa reflexiona? que yo me paro adelante y digo “pucha qué *lata* | mi reflexión es que esta cuestión no:: resulta” (ríen) no | se trata de una reflexión de colega ustedes son prácticamente colegas de uno entonces tiene que ser de colega | y reflexionar tampoco es “en confianza esta cuestión” sino que fundamentalmente es decir | “luego de haber trabajado coherencia y cohesión luego de haber trabajado el texto instructivo | yo podría determinar

que es necesario o no es necesario hacerlo | o que tal vez esto trabajado de forma aislada no resulta | habría que insertarlo en un plan mayor | o que tal vez un problema que tuve fue que se me fue a paro el colegio | o que la señora le dio gripe y nos pudieron ir todas” | o sea esas son las limitaciones (...)

Más adelante, prosigue con otras preguntas que podría hacer la comisión el día del examen y responde, imitando en tono burlón, qué es lo que los estudiantes no deben hacer, frente a lo cual Elexia utiliza el chilenismo *chamullo*, para señalar que responder del modo en que imita la profesora sería faltar a la verdad o inventar respuestas que no atienden a la pregunta.

164. P: claro, te preguntan algo específico como por ejemplo ¿cómo usted aplicó tal cosa a la tesis? y tú empiezas a hablar del autor que usaste (imita) “bueno lo que pasa es que Cassany recomienda | que como la escritura es sumamente importante” eso es súper común | empezar a hablar de::

165. Elexia: *chamullo chamullo*

### *1.10.2.2 Hablar de experiencias propias, emociones y sensaciones*

La profesora Marcela realiza una pregunta de metacognición, más emotiva y de sensaciones, que podría llegar a propiciar un consenso, pero que provoca distintas reacciones: “¿ustedes no sienten satisfacción por su trabajo hecho?”. La respuesta evidencia entonces que la labor de investigación no es sencilla e implica “demasiado trabajo”. Frente a esta respuesta, la profesora los incentiva mencionando que el esfuerzo demandado es para que se sientan orgullosos del trabajo realizado.

133. P: pero díganme una cosa | y esta pregunta es para todos ¿ustedes no sienten satisfacción por su trabajo hecho?

134. Varios: sí::

135. P: no escucho a Ros

136. Paola: *pucha* que nos ha costado

137. Elexia: yo sí: pero siento que es demasiado trabajo

138. Paola: ha costado

139. P: pero es otra cosa | con todo lo que han trabajado no se puede presentar una cuestión cualquiera sino un trabajo bien fundamentado | yo creo que la idea es que también ustedes el día de la presentación se sientan orgullosos de lo que están presentando y no avergonzados | no decir “esta cuestión fue lo que se me ocurrió hacer”

140. Rosmery: es lo que hay (ríen)

Más adelante y en confianza, los estudiantes y la profesora recuerdan y comentan varios episodios vividos en la carrera, para la profesora, las actividades realizadas en conjunto en otras asignaturas les parece “algo espectacular”. Este trato horizontal, relajado y con sentido del humor permite realizar las tareas del proceso enseñanza-aprendizaje en confianza mutua y colaborativamente.



160. P: yo creo que ese día después del:: examen vamos a hacer los chascarros de la carrera (ríen) desde los ppt de cómo pintarse las uñas de colores | los vídeos de YouTube que ustedes hicieron para Lingüística | fue algo espectacular que hicimos

### 1.10.2.3 Utilizar el humor

La profesora le pregunta a Paola qué haría distinto en su tesis, mediante una pregunta hipotética para hacer emerger sus habilidades metacognitivas. Allí, Elexia propone cambiar el tema, de modo burlón, lo que provoca risas en el curso. En ese momento, la profesora Marcela da el ejemplo de Luisa y Rosmery que tuvieron que cambiar el tema, recalcando que se trata de una situación trágica, pero habitual, lo que es dicho en tono chistoso y los estudiantes también ríen. En el fondo, se utiliza el humor frente a situaciones que son complejas, para distender el ambiente, o bien en esta ocasión, para observar hacia atrás y evaluar que se ha salido airoso de esas dificultades. En este grupo, solo Camila no continuó el trabajo.

89. Paola: ¿qué haría distinto?

90. Elexia: cambiaría el tema (ríen)

91. Paola: ¿qué haría distinto?

92. P: o sea esto de la cualitativa es tan trágico que incluso estas niñas tuvieron que cambiar el tema | claro | si cuando no hay caso después no hay caso y muchas investigaciones terminan así (ríen)

93. Rosmery: todavía estamos esperando la llamada

Luego de que la profesora les diera a los estudiantes la tarea de pensar en posibles preguntas de la comisión, Nixa propone diversificar los espacios de ensayo en lugares cotidianos con gente que no tiene relación con la investigación, por ejemplo, “conversarlo con el papá o el pololo” (pareja, novio). Frente a ello, la profesora Marcela nuevamente utiliza la personificación del papá de Nixa (cambia de tono de voz) y los estudiantes se ríen en conjunto con la profesora, quien retoma rápidamente la idea con seriedad.

259. Nixa: o pedir también | conversarlo con el papá el *pololo* que de repente no tienen idea de lo que uno está haciendo y contarles un poco y que le hagan pregunta

260. P: ¿te imaginas tú le dices a tú papá y te dice “te he dicho mil veces que *me carga* que andes con comunistas”? (ríen) | ¡voy a ir a hablar a la Universidad! | pero traigan preguntas hagan ese tipo de trabajo

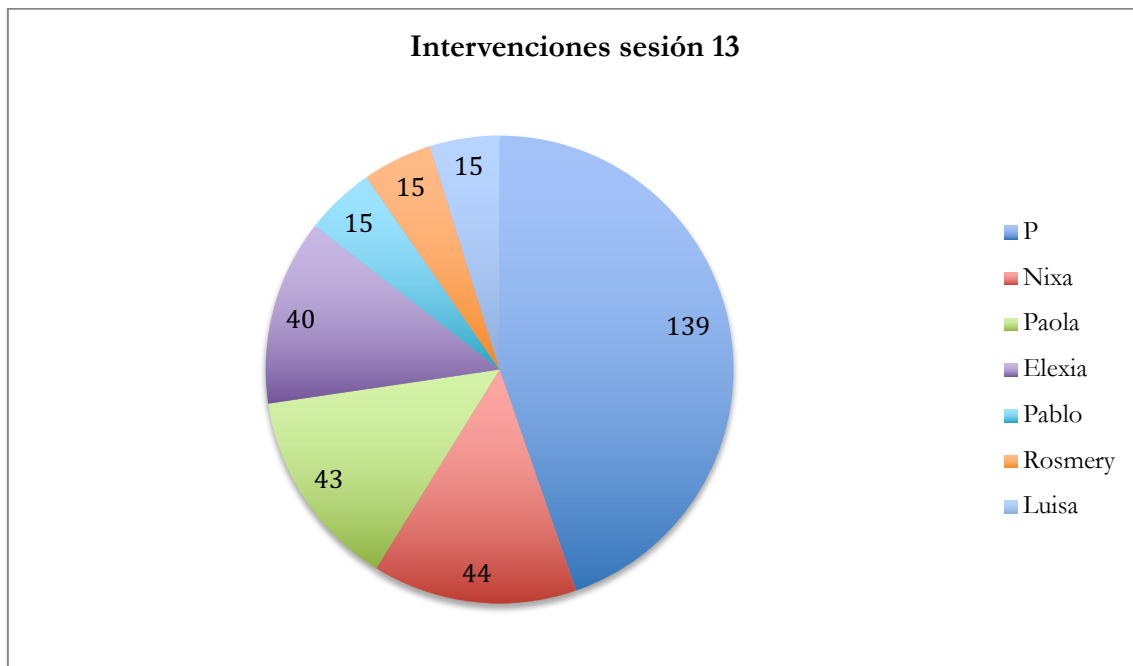
### 1.10.3 Síntesis de la sesión 13

La toma de turnos de la sesión 13 está marcada mayormente por el control de la profesora, quien además de expresarse en sus intervenciones, gestiona los turnos de los demás, lo que explica la frecuencia mayor de intervenciones.

De acuerdo a la información que se presenta en el gráfico 19, Nixa es quien realiza más intervenciones, tal como ocurrió en las sesiones 2, 7 y 9; seguida de Paola y Elexia. Por su parte, Pablo, Rosmery y Luisa participan menos y, como se observa en el gráfico, su participación es equivalente entre sí.

**Gráfico 19**

*Participación en sesión 13*



**Fuente:** Elaboración propia.

En la tabla 19, se presentan los movimientos dialógicos que se dan en la sesión 13. Los más frecuentes son construir sobre las ideas de otro, preguntar o pedir información, y proporcionar evidencias o razonar. Sin embargo, existen – aunque con menor frecuencia – las interacciones de proponer, motivar, solucionar; desafiar al otro o reenfocar la conversación; y llegar a acuerdos y consensos. Cabe señalar que el movimiento dialógico “construir sobre las ideas de otro” es equitativo, en tanto, la construcción de ideas parte tanto

de la profesora, como de los estudiantes y se da en todas las direcciones: profesora-estudiantes; estudiantes-profesora, y estudiantes-estudiantes.

**Tabla 20**

*Interacciones de la sesión 13*

INTERACCIÓN	P-E	E-P	E-E	Total
Preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones	29	7	0	36
Construir sobre las ideas de otro	13	15	10	38
Llegar a acuerdos y consensos				1
Proponer, motivar, solucionar	9	2	0	11
Proporcionar evidencias o razonar	21	1	9	22
Desafiar al otro o reenfocar la conversación	5	0	1	6

**Fuente:** Elaboración propia a partir de ATLAS.ti.

#### 1.10.4 Conclusiones de la sesión 13

La última sesión observada es un poco más breve que las anteriores y con una estructura diferente, no obstante, presenta un comportamiento similar respecto a las interacciones y a las estrategias desarrolladas: en ese caso con mayor predominancia de las habilidades comunicativas.

##### a) Los intercambios y las interacciones

Los intercambios y las interacciones que se dan en esta sesión son variados y nos permiten visualizar que los estudiantes ya están llegando al término del curso, no solo porque gran parte de la sesión está enfocada al trabajo de ensayo de la presentación del examen final, sino porque ha cambiado la actitud, el léxico, y la profundidad de las reflexiones respecto de las sesiones anteriores. Incluso, los temas implementación, el marco teórico o metodológico, propios de las sesiones al inicio, aparecen subordinados el tema comunicación de resultados.

Si bien, las interacciones siguen estando centradas en la profesora, quien las motiva, origina y conduce, los estudiantes también construyen en gran parte sobre las ideas de los demás, una acción compartida por las sesiones anteriores.

#### **b) Enseñar a investigar**

Las estrategias utilizadas por la profesora en esta sesión se orientan principalmente al desarrollo de las habilidades comunicativas (pues se ensaya la comunicación de resultados), las habilidades procedimentales y analíticas, y las habilidades interpersonales.

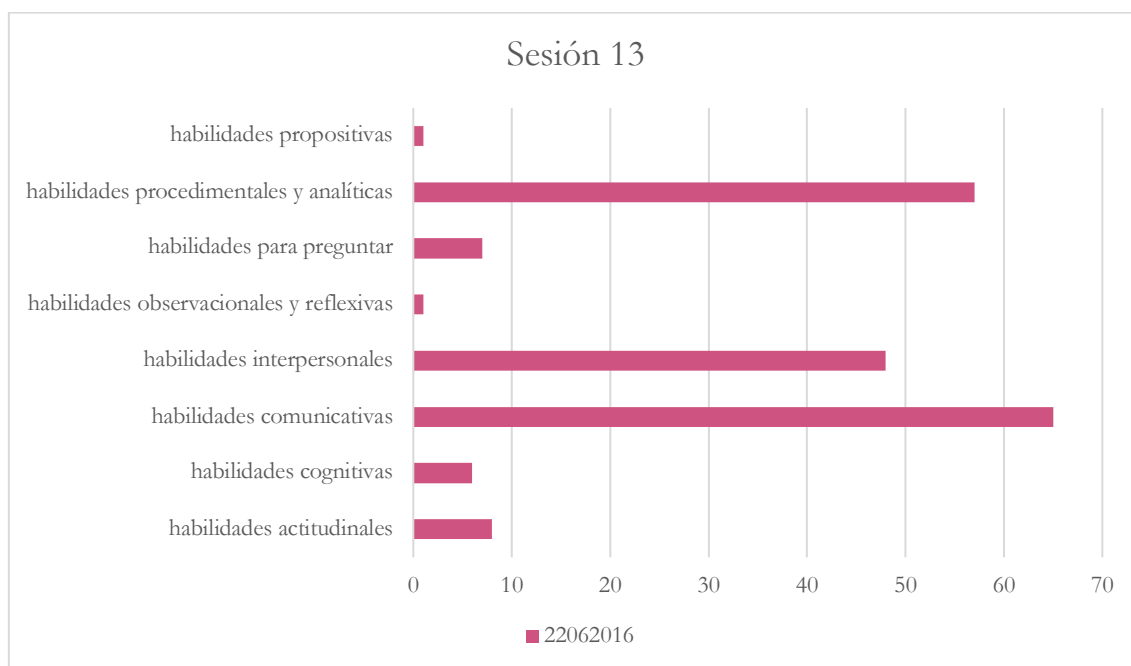
En esta sesión, se vuelve sobre los temas metodológicos, características de la investigación cualitativa, el plan de mejora, la resolución de problemas y la improvisación (en algunos casos) que debe realizar el investigador cuando hay imprevistos y las cosas no funcionan como uno espera.

#### **c) La comunicación de resultados**

La comunicación de resultados es el tema de la sesión, propuesto por la profesora Marcela la clase anterior, puesto que, desde su punto de vista, es necesario hacer una revisión completa y añade “esto lo vamos a hacer muchas veces hasta antes del examen hasta que las cosas nos salgan perfectas”, lo que demuestra su organización, estructura y orden al momento de enseñar. Pese a que no todos son “amigos” de realizar este tipo de ensayos, la actividad funciona porque sirve, además, para conocer la rúbrica y sus criterios, y entenderlos, además de repasar la mayoría de los contenidos implicados en el curso Seminario de Grado. Tampoco se trata de solo ver el formato de presentación del examen, si no de pasar por todos los aspectos involucrados en la comunicación de resultados de forma oral.

En el gráfico 20 se presentan las habilidades investigativas más trabajadas en la sesión 13. Concordando con el objetivo de la sesión, la habilidad que más aparecen son las habilidades comunicativas, además de las procedimentales y analíticas, debido a que planifican la exposición oral del trabajo investigativo. Las que tienen nula aparición son las habilidades observacionales y reflexivas, junto a las propositivas, puesto que ya está finalizando el curso.

Gráfico 20

*Habilidades investigativas sesión 13*

Fuente: Elaboración propia a partir de NVivo.

## 2. ENTREVISTAS

A continuación, presentamos las entrevistas de la profesora Marcela y de la profesora Patricia, ambas docentes del curso LIT902 Seminario de Grado, con su correspondiente análisis temático. Nos parece necesario señalar que no fue posible realizar observaciones y registrarlas en el curso de Patricia, ya que solo tenía tres estudiantes y no se propiciaba la metodología colaborativa de seminario que es lo que requeríamos. Por lo anterior, realizamos la entrevista, pero no tenemos registradas las sesiones del curso.

### 2.1 Secuencias de Marcela

Las entrevistas de Marcela fueron dos, realizadas entre mayo de 2016 y marzo de 2017. Los temas que abordamos con ella son:

- Experiencia como profesor/a en el aula y como docente universitaria
- La formación inicial docente

- La enseñanza de la investigación
- La formación en habilidades investigativas

### 2.1.1 Secuencia 1 M

En esta secuencia, se pretende conocer la opinión de Marcela respecto de la formación de profesores de Lengua y Literatura y a las Bases Curriculares, por ende, la secuencia corresponde a la primera respuesta.

Unidad natural	Tema central
<p>I: el Mineduc ha cambiado sus Bases Curriculares de séptimo a segundo medio\   y:: ha puesto:: además de lo que tenía antes ha considerado el eje de investigación   en lengua y literatura en el fondo que los estudiantes aprendan a investigar   y:: en ese contexto de los cambios a partir de las Bases Curriculares   ¿cómo crees que debería ser esta formación?</p> <p>P: yo hace mucho que no hacía clases en un primero de universidad y este año lo estoy haciendo y:: yo me di cuenta con mucha sorpresa que los chicos ni siquiera saben seleccionar fuentes para un trabajo   entonces no veo que ese eje se haya manifestado por lo menos desde <u>este curso</u>   de alguna forma lo que creo que es fundamental o sea son chicos que todavía   no saben la diferencia entre un artículo científico y entre citar de un diario por ejemplo   o sea no saben calibrar bien lo que son las:: las fuentes de investigación entonces me parece bien que se incorpore como eje pero no sé si se sabe trabajar   se ha solamente reducido a que los chicos sepan usar internet o sepan usar:: el Word   muy desde las TIC   muy reduccionista muy desde las TIC o sea si las saben usar pero no saben usar un Google Académico   no saben valorar una fuente no saben cómo citar una fuente entonces:: de verdad que yo pensé cuando tuve que pasar eso dentro de un curso de formación general yo pensé que <u>estos chicos sabían</u> ya nunca pensé que:: cuando yo dije busquen tres fuentes válidas que me iban a traer como:: “esta página de El Mostrador<sup>31</sup> sirve/”   o sea faltó poco para que me llevaran el Publimetro   y todavía entonces no veo que ese eje se haya manifestado   tengo entendido que eso debería estar hace unos años implementándose ya pero no se ve el efecto y cuando no se ve el efecto para mí no existe dentro del currículum- cuando el eje no pasa:: al programa   es como lo que pasa con la oralidad   uno encuentra más información en las Bases acerca de la oralidad pero en los programas todavía es comprensión oral   producción oral y yo siento cuando dirijo algunos trabajos de título en esta área que los chicos dicen “ya entonces voy a hacer una rúbrica” y todo se ha reducido a hacer rúbricas en el área de lenguaje   y:: se tiende a evaluar todavía la producción oral pero no a desarrollar la competencia/ entonces siento que estamos bastante:: <i>en pañales</i> en esas dos áreas por lo menos   comunicación oral y comprensión oral   oralidad en</p>	<p>La entrevistadora pide que se refiera a su percepción respecto de la formación de los profesores de Lengua y Literatura.</p> <p>Critica, desde la experiencia, a que aún no se manifieste el eje de investigación de las Bases Curriculares en Lengua y Literatura, Mineduc.</p> <p>Ejemplifica desconocimiento de estudiantes universitarios, con falta de manejo en el uso de fuentes. Insiste en el hecho de los estudiantes no sabían realizar búsquedas, ejemplifica con el uso del periódico.</p> <p>Critica a la inconsistencia entre eje del currículum – programa</p> <p>Compromiso de lo dicho con quién lo dice: “uno”</p> <p>Critica la instrumentalización con que se ha estudiado el lenguaje, por parte de los profesores en formación.</p> <p>Resalta que el eje de investigación aún está más</p>

<sup>31</sup> Periódico digital

general y:: investigación siento que <u>todavía</u> lo veo mucho más lejano siento que en investigación   deberíamos ver algunos resultados de implementarse bien el currículum escolar de acá a unos siete ocho años más	lejano que el de comunicación oral.
---	-------------------------------------

En la secuencia 1, se hace referencia a la relación entre las Bases Curriculares vigentes y la formación del profesorado de Lengua y Literatura. En dos ocasiones, la profesora realiza una crítica al currículum y en una, del actuar de los estudiantes respecto de la investigación. Marcela comienza la respuesta, argumentando que hace tiempo no estaba con estudiantes de primer año de universidad y que ahora que regresó a este curso, se sorprende de la falta de conocimiento en la selección de fuentes, por ende, no hay efecto aún de la implementación del eje de investigación en el currículum de Lengua y Literatura.

La incorporación del eje investigación no se ha traducido de manera concreta en orientaciones o apoyos a los docentes ni menos ha aparecido en la formación inicial docente, según Marcela. Para la profesora, el modo en que se revisa el eje de investigación es muy reduccionista y tampoco hay relación entre el nuevo eje y los programas de estudio. Finalmente, la profesora aprovecha de realizar una crítica respecto al modo en que los estudiantes se apropián del eje de comunicación oral, asociado a evaluaciones y rúbricas.

Como se observa, la profesora Marcela organiza su discurso crítico del sistema, particularmente al currículum educativo y a la poca relación entre este y lo que sucede en el aula específicamente en el eje de investigación, ejemplificando con el desconocimiento de los estudiantes respecto a la realización de búsquedas y el uso de fuentes. Señala como fundamental el que los estudiantes sepan diferenciar entre tipos de texto y fuentes de información, lo que ejemplifica con la diferencia entre un artículo científico y un periódico.

Finalmente, la profesora subraya en algunos momentos, ideas como “yo pensé que estos chicos sabían ya”, organizando el discurso de modo tal que parece posicionar la responsabilidad en ella por el desconocimiento de sus estudiantes. Otra idea que subraya es cuando se refiere al eje de investigación y su implementación “siento que todavía lo veo mucho más lejano siento en investigación | deberíamos ver algunos resultados de implementarse bien el currículum escolar de acá a unos siete ocho años más”. La utilización del adverbio todavía implica que posiblemente esta situación cambie, para ella en un futuro entre siete u ocho años más, junto con el verbo siento, donde insiste que es su percepción y no necesariamente es algo que ocurrirá.

### 2.1.2 Secuencia 2 M

En esta secuencia, el objetivo es conocer la experiencia descrita por la profesora en la formación de habilidades de investigación y sus representaciones respecto a la importancia de la misma.

Unidad natural	Tema central
<p>I: respecto a esa experiencia:: que has tenido ¿cómo describes tú la experiencia en la formación de:: estas habilidades de investigación? ¿cómo has abordado tú y cómo describirías tú la experiencia de formar en esto? si lo haces en primer año como lo has comentado o quizás en otras instancias   es una cuestión transversal   tardará más que solo un seminario de grado-</p> <p>P: o sea yo creo que hoy por hoy ya tendría que ser mucho más que transversal o sea:: yo creo que::   la investigación va a ser la base incluso de la:: del ejercicio profesional en el futuro   entonces por ejemplo/ yo distinguiría dos cosas que ya en el minuto lo hablamos   la diferencia entre lo que son las habilidades de investigación y lo que es la actitud frente a la investigación   y a mí me extraña mucho que la actitud frente a una investigación siempre es negativa de parte de los alumnos como “¿por qué tengo que hacer esto?” como que fuera un <u>castigo</u> terminar haciendo una investigación en vez de ser un minuto en el cual ellos demuestran lo que aprendieron   lo que entendieron por lo que era ser profesor   siento que todavía estamos como:: como muy al debe entonces si tú me preguntas de habilidades de investigación   yo diría primero el saber e:: determinar un problema   que es algo que no saben hacer o sea:: ¿qué es un problema? y la diferencia de un problema con un tema\   ¿ya? entonces ahí hay cierta problemática digamos   tampoco saben cómo diseñar objetivos   de investigación objetivos una pregunta de investigación   no saben hacer eso y menos buscar la fuente apropiada   ellos creen que colocando en Google el problema les van a salir mil artículos   y no entienden que tienen que buscar en el fondo:: lo que se ha hecho   no saben lo que es un estado del arte::   solo buscan por el <u>nombre</u> pero de ahí a entender qué es lo que ellos están investigando y que a lo mejor no les va a salir tal cual   si no les aparece así dicen “sabe que no se ha hecho nada”   entonces esas habilidades van aparejadas a las actitudes por ejemplo   la actitud investigativa tiene que ver con cómo yo manejo mi nivel de frustración/ frente a ciertas eventualidades que se presentan en una investigación</p> <p>I: sí   de acuerdo a las clases que he visto tuyas efectivamente se presentan ese tipo de cosas   y no siempre se saben abordar ese tipo de situaciones entonces después quedan los grupos con menos integrantes la gente se atrasa::-</p> <p>P: se enojan</p> <p>I: se pelean</p> <p>P: se pelean   o dicen “bueno este tema entonces no me sirve”   o sea desechan temas por ejemplo ahora estoy dirigiendo un trabajo de tesis</p>	<p>La entrevistadora pide a la profesora que se refiera a su experiencia en la formación en habilidades de investigación.</p> <p>La investigación es transversal y considerada como base del ejercicio profesional.</p> <p>Se debe distinguir entre habilidades y actitudes.</p> <p>Actitud de los estudiantes es negativa frente a la investigación.</p> <p>Desconocimiento de problema y tema de la investigación.</p> <p>Desconocimiento de diseño de objetivos.</p> <p>Desconocimiento en el estado del arte y realizar búsquedas, insiste en que no profundizan.</p> <p>Investigar está relacionado al manejo de la frustración</p> <p>La entrevistadora se refiere a la observación de las sesiones.</p>



<p>relacionado con la capacidad de inferencia léxica   y ellos no son capaces por ejemplo dicen “ay es que no hay nada hecho en léxico”   pero no son capaces de generar una estrategia o de generar   si no que van sobre la base de “y si no me resulta”   que cuando las cosas están pensadas bien no tienen por qué no resultar/ a lo mejor no con los alcances que tú esperabas</p> <p>I: pero ir con la idea predeterminada de que no va a resultar-</p> <p>P: entonces todos terminan trabajando en escritura   porque creen que la escritura se ha investigado más   y <u>luce más</u>   pero tampoco tú al finalizar la investigación   estoy pensando en una investigación acción    ve un <u>impacto</u>   metodológico</p> <p>I: claro</p> <p>P: porque hacen cosas muy general o cosas que ya han hecho antes los niños y que por repetición ahora lo están haciendo no más   </p>	<p>Retoma las dificultades en las estrategias para realizar búsqueda de información.</p> <p>Falta de autonomía y proactividad.</p> <p>Subraya la importancia del impacto metodológico en la investigación-acción.</p> <p>Diseño de propuestas muy general.</p>
---	--

En la secuencia 2, la profesora Marcela continúa realizando una crítica, en esta ocasión, a la falta de conocimiento de los estudiantes. Incidimos en su respuesta, con la palabra “transversal”, que es el que ella utiliza en otras ocasiones fuera de la entrevista. Las palabras que más se repiten en esta secuencia son: investigación, habilidad, actitud, problema, capacidad o capaces.

La profesora organiza su discurso al presentar su respuesta, siendo cuidadosa con lo que declara, lo que se demuestra en el uso del potencial en dos ocasiones: *yo distinguiría dos cosas, yo diría primero el saber determinar un problema*. El resto de las opiniones son acompañadas, en ocasiones, por personalización del discurso, toda vez que se da una opinión, lo que refuerza la idea de que está refiriéndose a su percepción: *a mí me extraña mucho, siento que todavía estamos como:: como muy al debe*. En esta ocasión, la crítica es directa a los estudiantes: a su actitud negativa; a su desconocimiento permanente en torno a distintos temas: diseño de objetivos, búsqueda de información y fuentes de manera profunda, y el estado del arte; falta de manejo o intolerancia a la frustración; y no saber organizar estratégicamente el trabajo y búsquedas. Esta percepción se acompaña de la observación realizada en las sesiones del curso Seminario de Grado, donde se evidencia que la motivación y las actitudes, en varias ocasiones, son de realizar las acciones por cumplir y no por demostrar lo aprendido. Parece existir una disociación en la percepción de lo que implica ser profesor y ser investigador, esto es, que ambas labores no son comprendidas como quehacer y parte de una misma persona.

### 2.1.3 Secuencia 3 M

En esta secuencia, el objetivo es conocer la opinión de la profesora respecto de los programas de asignatura proporcionados por la Universidad en el curso Seminario de Grado y/o similares.

Unidad natural	Tema central
<p>I: ¿cuál es tu opinión respecto a los programas que te ha tocado abordar como documento como instrumento curricular   de estos seminarios o trabajos de título?</p> <p>P: es que un programa de investigación es como un programa de escritura   no es que una clase tu veas como “hoy veremos la situación retórica   mañana vamos a ver la planificación de un texto” o sea no sirve desde el contenido   si no que es algo que tú tienes que ir practicando y que tienes que ir implementando   y el hecho por ejemplo del programa por el que tú me consultas actual de la U   que tiene que ver con escritura académica siento que eso no es algo que tú debas dar dentro de un seminario de grado\   porque no te da el tiempo</p> <p>I: o sea quizás debería haber otro curso que-</p> <p>P: de <u>escritura</u> académica</p> <p>I: claro</p> <p>P: o de alfabetización académica::</p> <p>I: o de escritura que tenga una unidad-</p> <p>P: correcto   lo que pasa es que ahora hay varios programas de escritura que han demostrado ser efectivos a nivel internacional   con tutores desde las disciplinas   ya no se trabaja la escritura académica como una escritura alejada sino que dependiendo del género y la disciplina/ en la que tú estás hablando entonces es ir como un poco contra la corriente o ser un poco ingenuo meter por ejemplo en un programa   o pretender que un programa tú lo vas a implementar a partir de una secuencia de contenidos  </p>	<p>La investigadora la opinión de la profesora respecto del programa de asignatura.</p> <p>Practicar, proceso, implementar un programa de Seminario de investigación.</p> <p>No corresponde tratar la escritura académica en el Seminario de Grado.</p> <p>Destaca la importancia de la escritura académica, ubicarlo en otra asignatura.</p> <p>Argumenta con la existencia de programas de escritura efectivos.</p> <p>Ingenuidad al pretender que el programa se implementa a partir de una secuencia de contenidos.</p>

Esta secuencia se inicia con la tercera pregunta que formula la entrevistadora y trata acerca de la opinión de Marcela respecto de los programas de asignaturas de investigación como el Seminario de grado. Los temas que aparecen con frecuencia en esta secuencia son programa, escritura y académico/a. La escritura no es el tema central de la pregunta, pero Marcela utiliza el ejemplo para comparar con el aprendizaje de la investigación como proceso, similar al de la escritura, que se aprende escribiendo.

La profesora utiliza el *tú* en cuatro ocasiones, con la finalidad de incorporar a la entrevistadora *eso no es algo que tú debas dar dentro de un seminario de grado*, pero también dirigirse a los estudiantes: *es algo que tú tienes que ir practicando y que tienes que ir implementando*.

Marcela realiza una crítica al programa de asignatura por pretender desarrollar un trabajo de escritura académica dentro de un programa de seminario, debido a que el tiempo no alcanza para dos cosas que requieren de un trabajo sistemático y sostenido. Finalmente, la profesora se refiere a la alfabetización académica como actividad transversal y no como un complemento del curso de investigación aplicada, lo que lleva a la secuencia a cerrarse con la opinión de Marcela respecto a la escritura académica, más que del programa de asignatura en general.

#### 2.1.4 Secuencia 4 M

El objetivo de esta secuencia es conocer la opinión de la profesora respecto a la organización de los contenidos de investigación propuestos por la malla curricular de PLCL en dos cursos: Seminario de Especialidad y Seminario de Grado, a partir de las conversaciones previas y críticas realizadas anteriormente.

Unidad natural	Tema central
<p>I: finalmente en el caso del curso que observo tiene un curso previo   Seminario de Especialidad y ese curso previo supuestamente se complementaba con este   entonces tú tenías un producto   al final del Seminario de Especialidad donde los estudiantes tenían de cierta forma armado el marco teórico el marco metodológico   y esta segunda parte que era como “vamos a entrar al campo vamos a hacer las observaciones” con las técnicas que hayan escogido   pero no se da así   pese a que tú has sido la profesora   del curso anterior</p> <p>P: claro</p> <p>I: por cambios de:: de tema también   distintas cosas   al final tenían que devolverse porque la cuestión no es una receta</p> <p>P: lo que pasa es que no había relación porque lo que tú hacías ahí era investigación   cómo se hace un marco teórico los tipos de investigación que hay   pero la verdad es que después si son trabajos cualitativos dependen del contexto <i>po</i> o sea si tú vas a hacer una investigación acción depende del colegio del curso entonces no puede haber relación a menos que tú estuvieras trabajando con ese curso el segundo semestre</p> <p>I: entonces quizás el programa del curso debería ser un programa más general más amplio   porque aquí casi viene un syllabus de la clase 1 se hace esto</p> <p>P: no   imposible</p> <p>I: ¿y el seminario que tienes ahora no es así?</p> <p>P: no   el seminario que yo tengo en otra universidad   tiene otro problema que es que depende de la práctica de los chicos   entonces cualquier problema que haya en la práctica rebota-</p> <p>I: práctica profesional</p>	<p>La entrevistadora introduce el tema de la organización de los contenidos en dos cursos: uno de diseño (Seminario de Especialidad) y otro de implementación (Seminario de Grado).</p> <p>No hay relación entre Seminario de Especialidad y de Grado, porque al ser investigación cualitativa depende del contexto.</p> <p>Compara con un curso de seminario de otra universidad. Problemas de la práctica afectan al seminario.</p>

<p>P: práctica profesional   <u>rebota</u> en el trabajo de título  </p> <p>I: los estudiantes están obligados a tener los dos cursos [simultáneos]</p> <p>P: [paralelos]   en simultáneo   y meter una secuencia didáctica en la práctica profesional   de verdad que es problema porque a veces los colegios son súper cerrados o no:: no dejan que uno haga otras cosas distintas aunque sean seis u ocho sesiones   si no que más bien ellos lo que quieren es que tú implementes o que tengas resultados en SIMCE PSU   y eso claramente <u>choca</u> con el desarrollo de competencias  </p> <p>I: es como lo que pasa con literatura   que sirva para varias cosas</p> <p>P: claro::   para el pensamiento crítico o sea:: para todo   y al final se termina:: sin el goce de lo que estás haciendo</p> <p>I: claro</p> <p>P: ni de la literatura en el caso de la literatura   ni de lo que [tú estás planteando]</p> <p>I: [ni de la investigación]   ya   muchas gracias</p>	<p>Implementar SD en la práctica profesional puede ser difícil, por la disposición de los colegios.</p> <p>Los colegios están centrados en evaluaciones estandarizadas.</p> <p>Crítica que la práctica profesional sea utilizada para todo, incluido investigar.</p>
--	--

Los temas que aparecen en esta secuencia están dados por la pregunta de la entrevistadora, quien realiza una afirmación basada en las conversaciones sostenidas con la docente durante la observación de las sesiones. Para Marcela no hay relación entre el curso previo “Seminario de Especialidad” y el “Seminario de Grado”. En el primer curso, el programa plantea la definición del marco teórico y metodológico, mientras que en el segundo se trabaja la inmersión al campo, la implementación, el análisis de los resultados y la discusión. Según indica Marcela, esto no es posible a menos que el investigador esté en el mismo colegio durante ambos semestres, algo que en PLCL no ocurre, porque no está definido. Entonces se diseña un marco de referencia y un marco metodológico sin conocer el contexto en que se aplicará, ni siquiera se conoce el establecimiento ni el curso/nivel en que los estudiantes realizarán la implementación.

En la primera parte de la respuesta, utiliza el tú para incorporar a los estudiantes: *lo que tú hacías ahí era investigación, si tú vas a hacer una investigación acción depende del colegio del curso entonces no puede haber relación a menos que tú estuvieras trabajando con ese curso el segundo semestre.*

Al final de la respuesta, a solicitud de la entrevistadora, Marcela compara sus dos cursos de seminario en universidades distintas. La profesora señala que allí se encuentra con otra dificultad, que apuntamos en el diario de campo, puesto que es una de las dos opciones de diseño curricular que proporciona la CNA (2015b) a las carreras de pregrado: la de título y licenciatura con los mismos requisitos. Sin embargo, no basta con escoger esta opción sino con implementar curricularmente los contenidos y garantizar que el estudiante cuente con un espacio para implementar su propuesta de secuencia didáctica. Esto ocurre una vez que

se ha definido que el estudiante en práctica debe contar con espacios y tiempos para la implementación y la innovación y el centro colabora con ello. Para Marcela, una de las razones por las cuales los liceos y colegios no tienen la disposición para la implementación de los estudiantes en práctica, es porque esta – en línea con el desarrollo de competencias - no impactaría directamente a los resultados de las pruebas estandarizadas, tipo SIMCE o PSU (para ingresar a la educación superior).

### 2.1.5 Secuencia 5 M

Esta secuencia corresponde a una entrevista realizada una vez finalizado el Seminario de Grado de PLCL, por ende, los temas están focalizados en lo que emergía en las sesiones. Tiene por objetivo que la profesora Marcela recuerde algunos eventos en particular y conocer su representación respecto a la investigación educativa en la formación inicial docente.

Unidad natural	Tema central
I: recuerdas algunas dificultades que hayas tenido que abordar en ese seminario/ a diferencia de otros seminarios o que recuerdes/- P: eh:: sí   recuerdo   la <u>dificultad</u> fue que en el fondo   estas chicas e::   como hicieron también estudios de caso e investigación-acción tuvieron algunos problemas con la <u>práctica</u> al comienzo   que no iban al colegio:: y eso también las frustró   y también recuerdo el tema de la falta de tolerancia a la frustración o sea:: no saben hacer trámites   si tienen que negociar una visita al hospital en el caso de Paola   mandaban mails pero si no les respondían los mails tampoco llamaban por teléfono   cuestiones súper básicas que tienen que ver con cómo tú te vas a   te vas a mover o te vas a:: integrar profesionalmente en el entorno   muy de esperar que la gente las buscara   I: claro   y eso extrañamente suele pasar porque además la investigación es algo que te interesa a ti   tú tienes que luego con el tiempo hacer que al otro le interese   al principio es tú interés el que te moviliza P: si tú analizas el discurso de la gente que hace sus investigaciones siempre es como “maldita tesis”   “maldito trabajo de título” I: claro P: entonces también hay una cosa que es social o sea que es cómo tú enfocas estas instancias y siempre son como un martirio   es complicado trabajar con gente que está pensando no::   sí vi en algunos grupos como:: esto de “vamos a hacer esto y nos va a resultar” que fue puntualmente el caso del trabajo de Elexia con Nixa   que se movieron para conseguir la Junta de Vecinos las viejitas los recursos   fueron a Santiago a buscar material pero esa actitud fue de un diez por ciento del curso I: claro P: que es la actitud que uno esperaría de alguien que está   en la instancia final	La entrevistadora pregunta por dificultades en cursos.  La dificultad es la relación entre la investigación y el curso de práctica profesional.  Falta de tolerancia a la frustración.  Cosas básicas en torno a cómo se mueven e integran profesionalmente.  Análisis del discurso en torno a la representación social de la tesis.  Socialmente, la tesis es un martirio. Dificultad de trabajar con gente que piensa de manera derrotista.  Actitud positiva de un 10% del curso. Actitud

<p>I: y que posiblemente la actitud benefició   en gran medida al trabajo porque ese es un trabajo-</p> <p>P: es que <u>ese</u> es el trabajo</p> <p>I: ese es un trabajo que realmente <u>refleja</u> lo que es un trabajo de investigación finalmente</p> <p>P: es que eso tiene que ser</p> <p>I: saber gestionar   los tiempos   los espacios</p> <p>P: claro porque además los temas interesantes tienen que ver con eso   yo creo que el profesor de mañana tiene que abrir su:: su perspectiva trabajar no solo en colegio sino que en juntas de vecinos   en organizaciones comunales   en ONG   yo creo que:: uno tiene como misión y es lo que yo traté de hacer de abrir un poco el campo laboral también   porque mucha de esta gente llega después a hacer clases en colegio y se da cuenta de que <u>no</u>   que no le gusta   que mucha gente en la sala   que los grupos son grandes que la paga es poca   entonces yo creo que es misión un poco a través de la tesis una buena ventana para expandir</p> <p>I: claro   hacerse necesario en otros [espacios]</p> <p>P: [en otros contextos] donde el profesor sí debería tener una presencia:: importante   lo que nos ha pasado con muchos alumnos que eran del interior   Franco por ejemplo   que ahora está casi de alcalde de:: de Hijuelas de dónde era/</p> <p>I: Petorca</p> <p>P: de Petorca   y claro donde él es una figura importante y tú lo ves ahora en fotos donde está con el alcalde   súper autoridad porque yo creo que un profesor tiene que retomar un espacio que antiguamente sí tenía que era el ser una autoridad intelectual</p> <p>I: sí</p> <p>P: no es <u>cualquier tipo</u>   y eso es algo que   que se tiene que <u>notar</u> y creo que la instancia de trabajo de título puede abrir un poco ese campo</p>	<p>El trabajo de investigación es tener actitud.</p> <p>El profesor debe abrir su perspectiva laboral y su campo laboral</p> <p>Llegan al colegio y no les gusta porque son muchos en la sala y el sueldo es bajo.</p> <p>La tesis es un espacio para conocer y expandir a otros contextos.</p> <p>El profesor debe retomar su espacio como autoridad intelectual.</p> <p>El trabajo de investigación puede abrir ese campo.</p>
--	--

Esta secuencia se inicia con la pregunta de la entrevistadora quien consulta por algunas dificultades que tal vez haya tenido en el curso de seminario, esto debido a que han transcurrido meses desde la finalización del curso (entre 7 y 8 meses). Aparecen los temas de trabajo de investigación, colegio y actitud, entre otras temáticas destacadas.

Marcela recuerda la relación no formal entre el curso de Seminario de Grado y la Práctica profesional, lo que, desde su punto de vista, fue problemático en algunos casos pues causó frustración. Luego se refiere a que los estudiantes no saben cómo hacer trámites y actividades cotidianas, lo que les impide posicionarse e integrarse profesionalmente. Marcela destaca un tema que incide negativamente también en la idea respecto de la tesis: la representación social que conlleva y que representa la instancia de tesis como un martirio, como algo que desde el comienzo está destinado al fracaso. Recuerda y valora positivamente a una pareja que se salía

de esta tónica, por su actitud y perseverancia, al mismo tiempo que señala se trata de un porcentaje muy bajo del curso.

Nuevamente aparece un tema que ya emergió en la entrevista anterior: la actitud. En este caso, Marcela se refiere a una actitud que no tienen los estudiantes pero que es la esperable de quien investiga y señala que estas instancias y esa actitud posibilitarían sacarle provecho al seminario como espacio para abrir su perspectiva y campo laboral. La profesora hace referencia, tal como lo señalaron Ávalos y Valenzuela (2016), a las causas de abandono del profesorado: cantidad de estudiantes en sala y bajos sueldos y propone que la investigación da la instancia para expandirse en otras labores como profesor. Esta idea es ejemplificada con Franco y el hecho de que el profesor retome su espacio (que antiguamente tenía) como autoridad intelectual, mediante la investigación. Subraya que el profesor no es cualquier persona, sin embargo, esto debe notarse.

### 2.1.6 Secuencia 6 M

La secuencia inicia con la pregunta de la entrevistadora sobre la atención a la diversidad en el aula universitaria, un tema que no se suele mencionar en la carrera, pero que fue observado en las sesiones de Seminario de Grado de PLCL. El objetivo es conocer el origen de las decisiones metodológicas que fue tomando la profesora a medida que avanzaban las sesiones, y también su percepción de los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes de noveno semestre.

Unidad natural	Tema central
I: yo recuerdo que hubo grupos de personas que no necesitaban tanto de tu ayuda y otros que <u>sí</u>   cómo se <u>aborda</u> esa:: diversidad que tienes en el aula con estudiantes que necesitan que les repitan constantemente las cosas o devolverse varias veces	La entrevistadora pregunta cómo se aborda la diversidad en el aula.
P: por eso es que este trabajo de seminario tiene que ser dúctil   o sea hubo sesiones en las cuales yo los cité todos juntos y estuvimos cuatro horas juntos/   y otras en que los cité por horas	Trabajo de seminario debe ser dúctil.
I: sí	
P: te acuerdas/ sobre todo en la etapa final donde hay que revisar y tú dices ya   tú entre tres y cuatro   tú entre cuatro y cinco	Sesiones de tutoría en la etapa final.
I: distintos niveles de avance	

<p>P: distintos niveles de avance   por qué/ porque en el fondo cada uno tiene distintos puntos a favor y distintos puntos en contra   y eso es lo que va a determinar el grado de apoyo   lo que no puede pasar es que <u>uno haga clases de/</u> seminario o sea:: que tú termines diciendo esto se hace así entonces todos lo vamos a hacer así   casi como había una vez</p> <p>I: como una receta</p> <p>P: claro   como:: este estudio este problema de investigación así como Sampieri   o sea hubo otras instancias de participación de coevaluación donde ellos exponían por ejemplo un ppt   su ppt de la presentación final   y el resto del curso actuaba como especie de falseador   iba negando las hipótesis:: o poniendo problemas:: justamente para incentivar esta capacidad que el alumno <u>no tiene</u>   que después en la defensa de tesis que ese es otro tema   cuando tú tienes que argumentar por qué tomaste ciertas decisiones y por qué no   por qué no tomaste otras   entonces eso para mí es fundamental</p> <p>I: y en ese sentido el modo de abordarlo compartiendo y que fuera seminario   yo tuve la intención de ir a observar otros seminarios pero no funcionó:: y sólo me quedé con el tuyo porque:: el único que funcionaba realmente como seminario <u>fue el tuyo/</u>   o sea los demás funcionaban con estas citas de 3 a 4 con este grupo de 4 a 5 con este otro   y los que no llegan no llegan   eran como más autónomos   entendiendo que el seminario de grado <u>es la instancia</u> para formar en autonomía en conjunto con las demás pero es el espacio donde tú demuestras que realmente   avanzaste en eso   me costó encontrar un seminario que fuera realmente seminario   en este espacio súper frío pero que sí tenía una mesa que permitía que todos tuvieran la misma postura y pudieran dialogar como mesa redonda y compartir y opinar   y con honestidad poder decir sabes que tu pregunta o tu objetivo tiene estas cosas   por qué no pones mejor este verbo/ cómo lo haces tú para resolver esto tomar la decisión de abordarlo como seminario y no y no:: las dieciocho semanas que son   dedicarte desde la semana 1 a juntémonos de 3 a 4</p> <p>P: sabes tú que lo que me sirvió para eso fue mi experiencia en colegio   yo creo que el entender que un primero medio o un segundo medio son las cosas más dispares que te puedes imaginar y tienes que ir personalizando ciertas <u>estrategias</u>   ir personalizando ciertos eventos   y yo creo que la experiencia juega a favor en el sentido de que uno entiende que   a mí no me sirve de nada que haya un alumno que está:: poniendo atención en todo y no está entendiendo nada   entonces las clases como más generales a las que tú aludes   se dieron sobre la filosofía:: digamos que el hecho de ir observando también el trabajo de los compañeros de ir escuchando los problemas que ellos tenían   también era positivo para para el propio alumno que estaba con los mismos problemas y que a veces ni siquiera era capaz de verbalizarlos</p> <p>I: o de darse cuenta incluso de que los tenían</p> <p>P: o de darse cuenta de que eso estaba siendo un problema   entonces esas instancias en común que fueron las que tú mencionas yo las usaba como cuénteme qué hizo hoy   en el colegio   o cuéntame cómo es el ambiente en tu colegio   cómo funciona el colegio   yo creo que mi experiencia en colegio me sirvió mucho más de lo que yo esperaba   porque tampoco a mí me iba a decir ay es que en el colegio no me dejan hacer nada   porque yo trabajé en colegios vulnerables donde de repente tenía muchas</p>	<p>Cada estudiante tiene distintos puntos a favor y distintos puntos en contra.</p> <p>No se debe hacer clases de seminario.</p> <p>Practicar la presentación de resultados de manera oral, con falseadores de hipótesis.</p> <p>Argumentar decisiones tomadas.</p> <p>La entrevistadora introduce la pregunta: ¿cómo lo haces tú para tomar la decisión de abordar el seminario y no como tutoría?</p> <p>Experiencia en colegio fue útil para entender las diferencias de los estudiantes.</p> <p>Personalizar las estrategias y ciertos eventos: no sirve estudiantes que pongan atención y no comprendan.</p> <p>Filosofía: observar el trabajo de los compañeros, escuchar sus problemas para visualizar los propios.</p> <p>Instancias en común fueron usadas a partir de la experiencia en aula escolar.</p>
--	---



limitaciones e igual había que ir: solucionándolo   por lo tanto eso <u>era positivo</u> en las instancias en que había que socializar lo que se estaba haciendo   porque iba modelando también las habilidades investigativas I: claro	Experiencia en colegios vulnerables fue útil para conocer limitaciones y soluciones. Modelar las habilidades investigativas
--	--

En esta secuencia incidimos en las respuestas, ya que el trabajo de recordar se dio por parte de la profesora como de la investigadora. El tema es cómo abordar la diversidad de aprendizajes que coexisten en un aula universitaria de formación del profesorado, tema que, desde nuestro punto de vista, no suele ser tratado. Marcela utiliza el *tú* indistintamente para profesores como para estudiantes, por ejemplo, *dices ya tú entre tres y cuatro tú entre cuatro y cinco* (para estudiantes) y *o sea que tú termines diciendo esto se hace así entonces todos lo vamos a hacer así* (para profesores). El *tú* entonces toma una dimensión y valor de plural cada vez que se utiliza y dependiendo del contexto, puede tratarse de los estudiantes o de los profesores.

Marcela organiza la respuesta refiriéndose en primer lugar a su comprensión del seminario como una actividad dúctil, que puede ser organizado contemplando la diversidad del alumnado, por ejemplo, con sesiones de tutoría mientras se acerca el final del curso. Una vez aclarada su idea del seminario, se refiere al alumnado como estudiantes con puntos a favor y puntos en contra. Esta distinción permite comprender su definición de diversidad, que desarrolla exponiendo también su idea de investigación. Desarrollar investigación no puede ser para todos del mismo modo, porque, en primer lugar, todos son distintos y, en segundo lugar, no todas las investigaciones son iguales. Para que todos pudieran beneficiarse del aprendizaje del otro, utilizaba estrategias que son propias de su experiencia en aula escolar: en este punto la profesora demuestra conocimiento de la variable personal, de autoconocimiento y reflexión, y de la variable de estrategia, de tener conciencia de cómo y cuándo usar las estrategias de enseñanza. Para Marcela, realizar el seminario es hacer filosofía: observar el trabajo de los compañeros y escuchar sus problemas para visualizar los propios.

Dos temas aparecieron al principio y al final de la secuencia que se entrelazan: la crítica a la capacidad argumentativa que los estudiantes requieren ejercitar en su comunicación de resultados, pues no la tienen; y la necesidad de la profesora de modelar en habilidades investigativas.

### 2.1.7 Secuencia 7 M

La secuencia 7 comienza con un recuerdo de la profesora respecto a la falta de estrategias para buscar información por parte de sus estudiantes. Toma el estilo directo señalando *busqué inferencia léxica y no me salió en Google*, como personificando la escena con cierto tono burlón o con el humor que utiliza en sus sesiones.

Unidad natural	Tema central
<p>P: es que yo:: todavía me acuerdo   busqué inferencia léxica y no me salió en Google   ya a ver</p> <p>I: no hay tesis de eso</p> <p>P: no hay tesis de eso   no se ha escrito nada   ya pero usted buscó eh:: comprensión lectora/   buscó si la inferencia se trabajaba en el contexto de la comprensión lectora/ ah no   ya busquemos   coloquemos acá en Google y todos buscando   todos aportando sí profe   yo encontré algo ahora que me acuerdo   entonces esas instancias de socialización son significativas para formar   una habilidad   yo creo mucho en lo <u>inductivo</u> siempre   no en lo deductivo   o sea yo les podía haber pasado una   hoja con toda la base de datos Scielo:: que en algún minuto también se hace te fijas/   o ves las mismas bases de datos de la universidad/ cómo descargar libros yo entro con mi clave   ese tipo de cosas <u>también</u>   pero a mí me asombró que llegado a un quinto año a un cuarto año que los chicos no manejaran eso con la propiedad que deberían hacerlo</p> <p>I: a un quinto e incluso a un sexto porque había gente que también estaba de antes</p> <p>P: exacto   y ni idea   o sea yo no sé cómo hicieron sus otros trabajos   si llenos de plagios</p> <p>I: claro   quizás hay debilidades en la formación previa   porque hay un curso que es Investigación Educativa   que está previo al Seminario   pero yo hice un focus y ahí los estudiantes señalaban que:: que les había servido mucho para saber citar   pero luego en la práctica en tus clases decía cómo cita así/ quién es este señor/ había uno que decía Mario y todos se reían y decían Mario Bross/ Mario Kreutzberger/</p> <p>P: <u>claro</u>   si no saben o colocan la pura página   no entienden por ejemplo que la gracia es que si alguien va a leer tu trabajo   después tenga acceso a esas fuentes o sea:: <u>no se sabe</u> lo que es una investigación <u>no se sabe</u> para qué sirve   se piensa que es algo frente a lo cual yo solamente tengo que dar después cuenta de manejo de bibliografía/ y no es esa la idea</p> <p>I: quizás está en juego el <u>rol del investigador</u> también   como posicionar ese rol como el rol del profesor como tú decías antes una persona importante a nivel intelectual   también el rol del investigador que es una persona que si bien puede-</p> <p>52. P: claro   que tiene olfato   que ve problemas donde <u>los demás no ven nada</u>   y eso es algo que:: no se forma porque los trabajos que ellos hacen al interior de las asignaturas   que se llaman trabajos de investigación no son reales trabajos de investigación   es como aplico un marco teórico a una novela   ya voy a hablar de estructuralismo pero eso no es una investigación   eso es copio y pego cosas que dijo alguien</p>	<p>Ejemplifica la falta de conocimiento de los estudiantes en la búsqueda de información.</p> <p>Valora las instancias de trabajo colaborativo y de socialización como significativas para desarrollar una habilidad.</p> <p>Declara <i>yo creo mucho en lo inductivo siempre</i>.</p> <p>Asombrada de que estudiantes no sepan buscar.</p> <p>Desconfía del modo en que los estudiantes realizaron los otros trabajos. Plagio.</p> <p>No saben citar ni referenciar.</p> <p>Desconocen el valor de que un tercero tenga acceso a las fuentes. Citar y referenciar solo para dar cuenta del manejo de la bibliografía.</p> <p>El investigador tiene olfato, saber ver problemas.</p> <p>Critica lo que se entiende por trabajo de investigación en otras asignaturas.</p>

<p>I: una investigación bibliográfica que tampoco tiene mucho impacto</p> <p>P: no <u>ninguno</u>/ ninguno o sea solo la función acreditativa y no epistémica   como debería ser la escritura según los últimos estudios   o sea con una finalidad más bien epistémica o sea yo aprendo mi disciplina a partir de la escritura a partir de la lectura académica y no solo doy cuenta de lo que me sé   sino que soy capaz de hacer algo con eso   para mí eso tiene que ver con lo epistémico   que creo que queda muy al debe con el manejo que se hace al interior de las distintas asignaturas</p>	<p>Función acreditativa v/s función epistémica de la investigación.</p> <p>Lectura y escritura para aprender de la disciplina.</p>
---	--

Respecto al desarrollo de habilidades investigativas, Marcela valora las instancias de trabajo colaborativo y de socialización y expresa estar más a favor de lo inductivo en vez de lo deductivo. Luego de dar ejemplos de cómo se evidencia el desconocimiento del proceso de búsqueda de información en los estudiantes, señala que desconfía en el modo en que realizaron los trabajos de investigación en otras asignaturas: *yo no sé cómo hicieron sus otros trabajos si llenos de plagios*. Notamos que esta desconfianza no tiene relación solamente con los estudiantes sino también con los otros profesores, por lo que otros entienden por trabajo de investigación.

Marcela expone su preocupación respecto al desconocimiento de los estudiantes respecto a citar y referenciar las fuentes, además de que no reconocen el valor de las referencias con la utilidad para un tercero en el contexto del trabajo científico. Estas reflexiones llevan a Marcela a señalar que los trabajos de investigación en otras asignaturas están centrados en una función acreditativa más que epistémica. Esa tensión es ejemplificada al señalar que *los trabajos que ellos hacen al interior de las asignaturas | que se llaman trabajos de investigación no son reales trabajos de investigación | es como aplico un marco teórico a una novela | ya voy a hablar de estructuralismo pero eso no es una investigación | eso es copio y pego cosas que dijo alguien*. La profesora manifiesta con su opinión, que se ha perdido lo importante en la investigación que es demostrar un saber hacer cosas con la lengua y no solo saber y conocerla.

### 2.1.8 Secuencia 8 M

Esta secuencia tiene dos momentos. En primer lugar, a partir de la pregunta de cómo abordar la investigación en la formación inicial docente, aparecen varias temáticas que se ejemplifican con literatura y se hace una crítica al sistema educativo chileno. En segundo lugar, se vincula la literatura a la didáctica y a la investigación.

Unidad natural	Tema central
<p>I: quizás un seminario de especialidad y un seminario de grado no:: son suficientes para:: para esto o quizás es la forma en que se abordan o quizás son los conocimientos previos-</p> <p>P: es que tiene que ser un eje   o sea si en programa dice el alumno da un examen el alumno da tres pruebas da dos talleres   debería ser el alumno termina con una investigación/ termina y con una investigación real de impacto   tal vez con más acceso a los colegios   tal vez con otro tipo de instancias</p> <p>I: y eso podría relacionarse a las prácticas-</p> <p>P: ligado a las prácticas a los cursos de lingüística a los mismos cursos de literatura   qué se sabe de didáctica de la literatura si estos chicos no saben   todavía creen que es ver valores o sea vamos a leer Balmori Lillo para salvar la figura de nuestros mineros   y cuando tú asocias ya este tipo de instancias a:: otro tipo de situaciones es mucho más complicado   yo siempre he pensado en desvalorizar los aprendizajes   o sea en quitarle los valores asociados porque o si no tenemos haciendo clases de Orientación leyendo a Manuel Rojas   o clases de Orientación leyendo El caballero de la armadura oxidada   de autoayuda que es lo que prima en los colegios ahora   si los planes de lectura ahora son súper <u>valóricos</u> y se piensa que ello contribuye al pensamiento <u>crítico</u>   yo creo que habría que darle una vuelta   no estoy tan segura de que eso funcione así  </p> <p>I: quizás también es posicionar al estudiante en un rol más activo que al parecer no le estamos dando</p> <p>P: exacto</p> <p>I: porque en el fondo <u>yo tengo</u> el control:: como profesor de las actividades y bien claro lo que harán en este momento</p> <p>P: exacto</p> <p>I: y luego se va a acabar este momento y viene otro</p> <p>P: no corresponde hacer esa especie de evangelización a través de la literatura   <u>no</u>   yo creo que un chiquillo tiene que leer Crimen y Castigo o tiene que leer::</p> <p>I: completo</p> <p>P: completo o sea no el resumen   tiene que leer alguna vez a la Pearl Buck   tiene que leer qué se yo a Kafka   tiene que tener un cuestionamiento mayor   y <u>ahí se desarrolla</u> el pensamiento crítico   a mí el otro día una alumna súper angustiada me dijo voy a hacer leer a mis alumnos La gallina degollada   y tengo problemas porque los apoderados dijeron que cómo era posible::   entonces me dijo cómo lo abordo para disimularlo un poco y yo le dije habla de la inclusión:: pon otro tema valórico asociado pero no es lo que corresponde</p> <p>I: pero es forzado también</p> <p>P: es forzado es forzado pero hoy por hoy donde el profesor ya no hace clases   quien hace clases es el apoderado finalmente   que <u>paga</u> por un servicio y espera un tipo de información que al parecer no es capaz de darle a su propio hijo/   claramente el tipo está pagando no para que su hijo lea La gallina degollada ni Crimen y Castigo   quiere que le hagan leer Donde vuelan los cóndores:: para que su hijo no se contagie de VIH o El caballero de la armadura oxidada:: por último <u>tírate</u> un Herman Hesse algo más</p>	<p>La entrevistadora pregunta si son suficientes los dos cursos de seminario.</p> <p>Señala que la investigación debe ser un eje en la formación del profesorado, debe aparecer en programas de estudio, en evaluaciones.</p> <p>Investigación asociada a mayor acceso a colegios, a prácticas, cursos de lingüística y literatura.</p> <p>Crítica la relación que se establece entre literatura y formación valórico.</p> <p>Propone desvalorizar los aprendizajes literarios.</p> <p>Está en desacuerdo con que la unión literatura y valores contribuya al pensamiento crítico.</p> <p>En desacuerdo con la evangelización a través de la literatura.</p> <p>En la lectura literaria se desarrolla el pensamiento crítico</p> <p>Crítica la unión de valores y literatura, sin embargo, la aconseja en contextos donde los apoderados pagan por un servicio.</p> <p>Crítica la concepción que tienen los padres respecto al rol de la escuela y el liceo, respecto de la literatura como medio para transmitir valores.</p>

<p>profundo pero:: pero nada que el cabro tenga que pensar mucho   que le llegue no más el mensaje y casi adoctrinarlo   yo creo que ahí nuestra área perdió bastante entonces <u>hacer investigación</u> en <u>esa área</u> yo creo que también sería interesante</p> <p>I: retomando el tema del <u>eje</u>   estoy pensando en que esa idea va por esa línea</p> <p>P: exacto</p> <p>I: que el estudiante de colegio de séptimo hasta segundo pero también hasta cuarto +tenga la posibilidad de abordar las temáticas que tiene la literatura+ desde la investigación</p> <p>P: cierto</p> <p>I: muchas gracias, Marcela</p>	<p>El área de Lengua y Literatura perdió mucho, por lo que sugiere hacer investigación en el área de literatura.</p>
--	--

La palabra investigación aparece tres veces nombradas por Marcela: *debería ser el alumno termina con una investigación termina y con una investigación real de impacto*, cuando critica la organización actual de la formación inicial docente. La otra vez que aparece es cuando hace una reflexión en torno a cómo la literatura ha ido cambiando su objetivo de lectura: *yo creo que ahí nuestra área perdió bastante entonces hacer investigación en esa área yo creo que también sería interesante*. La aparición de la palabra investigación enmarca la última secuencia de Marcela, ya que aparece casi al comienzo y casi al final de esta.

La respuesta comienza con una sentencia: la investigación ha de ser un eje en la formación del profesorado, lo que debe traducirse a nivel curricular y cada asignatura terminaría con una investigación, ya sea práctica, de lingüística o de literatura. El desarrollo de la respuesta se desarrolla mediante la crítica, por un lado, a partir de la relación entre literatura y formación valórica y, por otro, a partir del sistema educativo actual y el rol que los padres tienen en él.

### 2.1.9 Síntesis de secuencias de Marcela

A continuación, realizamos una síntesis de los temas que se propusieron en la entrevista de Marcela. En general, se trata de opiniones de la profesora que dan sentido a lo observado en sus clases: es una visión crítica del sistema educativo universitario y escolar, e indirectamente también de una parte de la sociedad.

- Experiencia como profesor/a en el aula y como docente universitaria: Marcela valora su experiencia en aula escolar como un espacio de formación profesional que le permite hoy ser empática y reflexionar en torno a los procesos y diferencias entre sus

estudiantes. Esto último sugiere un conocimiento metacognitivo de sus variables de tarea y de estrategia, pero por sobre todo personal, evidenciada en el autoconocimiento (Jiang, Ma & Gao, 2016). La experiencia como docente universitaria la hace sugerir que la alfabetización académica y el aprendizaje de habilidades investigativas ha de ser algo transversal en la formación profesional (variable de tarea), para lo cual se requiere un docente que personalice las estrategias para cada grupo de investigación (variable de estrategia).

- La formación inicial docente (FID): La reflexión de la profesora Marcela se orienta a la crítica de la formación inicial docente, por una parte, basada en contenidos específicos de la investigación y por otra, en contenidos específicos de comunicación. El origen de las dificultades estaría en la instrumentalización que se ha dado al lenguaje en la formación inicial de profesores, lo que trae como consecuencia que los estudiantes tengan una actitud negativa frente a la investigación y muy pocos conocimientos básicos de búsqueda de información o de reconocer fuentes válidas - por mencionar algunos -, además de falta de autonomía y proactividad. Resalta la importancia de la lectura y la escritura como herramientas para aprender acerca de la disciplina.
- La investigación y su enseñanza: Marcela tiene claridad respecto a cómo debería ser el tratamiento didáctico de las habilidades investigativas en la FID: sistemático, un eje transversal, asociada a los colegios y posiblemente a las prácticas. El investigador tiene un rol importante en la sociedad y desarrolla “su olfato” para detectar y levantar problemas de investigación. La distinción propuesta por Marcela entre habilidades y actitudes también fue propuesta en la literatura especializada (Pirela y Prieto, 2006; Sánchez Puentes, 2014; Kri, F. et al., 2016, Buendía-Arias et al., 2018). En el ámbito del conocimiento, la investigación realizada en la formación inicial asociada a cursos de la especialidad podría permitir aprender de didáctica, por ejemplo, de la literatura, ámbito en que los estudiantes no tienen buen manejo. Para la profesora Marcela, el desarrollo de las actitudes son fundamentales, el tener una buena actitud permite avanzar en el trabajo investigativo, pero también recomienda que el profesor no debe “hacer clases” de seminario, pues no hay una receta en la investigación que sirva para todos de igual modo. Al mismo tiempo, expresa su comprensión de hacer investigación aplicada en grupos de seminario, es como hacer filosofía: observar el trabajo de los compañeros, escuchar sus problemas en el aula escolar y en el proceso

para visualizar los propios. Finalmente, hace una crítica a lo que puede ocurrir en otras asignaturas respecto a la comprensión de la investigación, por un lado, se refiere con un ejemplo, a la aplicación de marcos teóricos a una novela, para Marcela *eso no es una investigación eso es copio y pego cosas que dijo alguien*; y por otro, a que la investigación documental cumple con *la función acreditativa y no epistémica de la investigación, como debería ser la escritura según los últimos estudios*.

- Las habilidades investigativas: La formación de habilidades investigativas tiene que posicionar al investigador en un rol importante, referido a un profesional que es capaz de levantar problemáticas, sin embargo, si en las otras asignaturas se realizan trabajos de investigación que no son reales trabajos de investigación, aplicando marcos teóricos de otros, entonces es más complejo. Hace una crítica a la realización de investigaciones que no son aplicadas ni se concretan en una innovación de real impacto. La profesora valora las instancias de trabajo colaborativo y de socialización como significativas para el desarrollo de habilidades.
- Otros: En varios momentos, Marcela se refiere también a la profesionalización docente, a mejorar o a devolver el estatus que tenía el profesor antes, como autoridad intelectual. Además, menciona que los profesores nóveles llegan al colegio y no les gusta porque son muchos en la sala y el sueldo es bajo (Ávalos & Valenzuela, 2016), por ello la realización del trabajo de investigación es tan importante, pues propicia conocer y expandirse a otros contextos y oportunidades profesionales.

## ***2.2 Secuencias de Patricia***

La entrevista a la profesora Patricia se realizó a finales de marzo de 2016 con la finalidad de conocer su experiencia, cómo desarrolla las habilidades de investigación en la formación de profesores de lengua y su idea de investigación en el Seminario de Grado, en su caso realizado en Santiago. Además, realizamos esta entrevista con la idea de contrastar estas respuestas con las de la profesora Marcela, que realizaba el curso en Viña del Mar, pese a que no pudimos registrar las observaciones de sus clases para lograr nuestros objetivos. A continuación, presentamos las secuencias de la profesora Patricia.

### 2.2.1 Secuencia 1 P

En esta secuencia, se pretende conocer la experiencia de la profesora Patricia, quien realiza el curso Seminario de Grado para los estudiantes de PLCL en la sede Santiago. Al mismo tiempo, Patricia contrasta los insumos para partir la investigación desde sus experiencias en otra institución.

Unidad natural	Tema central
<p>I: cuánto tiempo llevas como profesora   formando en seminarios de grado o:: en cursos similares en universidades</p> <p>P: o sea acá en la U desde marzo de este año o sea llevo un mes   y en::   la Alberto Hurtado lo hice:: {(DC) cuatro semestres} hasta <u>2013</u>   sí lo hice cuatro semestres   ahí lo hice más largo digamos</p> <p>I: también en carreras de pedagogía   en lengua/</p> <p>P: pedagogía en lengua castellana sí</p> <p>I: ya  </p> <p>P: no sé cómo se llamaba   lengua y literatura no me acuerdo bien pero sí pedagogía media   o sea las mismas características de acá   y era un semestre   acá yo hice Seminario de Especialidad   el semestre pasado   y hice Seminario de Grado   o sea en ese sentido llevo::</p> <p>I: llevas más tiempo</p> <p>P: llevo más tiempo   claro   porque en el fondo esta es una continuación del Seminario de Especialidad</p> <p>I: claro   es como Seminario de Grado I y II  </p> <p>P: es igual que Seminario de Grado I y II en el fondo</p> <p>I: sí</p> <p>P: sí tienes razón   llevo en realidad   el semestre pasado ya lo hice también</p> <p>I: y allá también/</p> <p>P: <u>no</u>   allá yo tomaba el Seminario de Grado/   pero ellos habían hecho un curso anterior donde ellos habían hecho mediante metodología de observación participante   ellos ya habían levantado el tema   entonces yo llegaba al Seminario de Grado   y ellos tenían ya sus notas de observación en clase que era lo que observábamos al principio/   los profesores que hacíamos   no ves que allá había varias secciones   ellos tienen una pedagogía más numerosa</p> <p>I: claro</p> <p>P: entonces ellos mediante la observación   ellos levantaban su tema   a partir de esa observación que ellos habían hecho o sea   tomaban un eje   escritura:: lectura   <u>pero a partir</u> de las notas que habían tomado digamos de su registro de observación que ellos sistematizaban y todo entonces ellos tenían que levantar un problema a partir de lo observado</p> <p>I: ya</p> <p>P: entonces no era solamente del interés de ellos</p> <p>I: claro</p> <p>P: si no que tenía que ver con lo que habían observado</p> <p>I: y observado   como en asignaturas de práctica por ejemplo/</p> <p>P: en las prácticas que habían hecho el semestre anterior   ellos llegaban al seminario con esas notas   tomadas digamos   esas notas tomadas   y te</p>	<p>La entrevistadora pregunta por experiencia en Seminario.</p> <p>La profesora Patricia indica su experiencia en universidades haciendo cursos de seminario o similares.</p> <p>Repara la cantidad de tiempo en nuestra Universidad haciendo el curso, ya que el semestre pasado dictó Seminario de Especialidad.</p> <p>El punto de partida del curso Seminario de Grado en la otra universidad es observación participante, levantar un tema y registrar sus notas,</p> <p>La metodología en la otra universidad implicaba levantar un problema a partir de lo observado, vinculado a un eje del currículum.</p> <p>Los estudiantes realizaban la observación en las prácticas.</p> <p>Las notas tomadas de la observación las llevaban al</p>



<p>las presentaban y allí ellos hacían un análisis de lo que observaron/ y de ahí salía el tema</p> <p>I: y ese funcionamiento es muy distinto a lo que nosotros tenemos acá/</p> <p>P: sí   es un poco distinto porque nosotros acá en el Seminario   por lo menos ellos   se considera el tema que ellos quieren investigar   no deriva de una observación necesariamente:: ni de un registro de observación</p> <p>I: claro de un diagnóstico a partir</p> <p>P: de un diagnóstico que ellos efectivamente- si no de en el fondo <u>su</u> interés   ese es como el punto de partida   <u>temas de su interés</u>   ahora en el Seminario de Especialidad yo sí estuve un mes más o menos   un mes y algo   estuvimos viendo temas de investigación   o sea desde el punto de vista teórico   qué   más o menos qué es investigación   cuáles son los pasos los tipos de investigación   experimental:: no experimental   cuasi que es lo que se hace más en educación cuasi experimental::   y eso ya va un poco a ellos pensando qué es lo que ellos van a hacer</p> <p>I: eso que tú comentas son contenidos de un curso llamado EDU612/-</p> <p>P: metodología de la investigación</p> <p>I: sí-</p> <p>P: yo lo hice-</p> <p>I: para nosotros en realidad Investigación Educativa   un curso transversal a las carreras de la Facultad</p> <p>P: claro</p> <p>I: entonces también ahí:: tienen que retomar esas ideas   porque esos temas o bien se tratan de manera general   y muy poco acotados a la carrera   o bien quizás por tiempo   los otros entrevistados me han comentado que han debido partir el Seminario de Especialidad   recuperando esa información y tomándose un tiempo importante:: en mirarla</p> <p>P: me pasó lo mismo   o sea yo lo hice   sin preocuparme de que ellos:: planifiqué hacerlo así porque igual quería tener una base común</p> <p>I: ya</p> <p>P: y de hecho para ellos fue muy sorprendente el tipo <u>cuasi experimental</u> yo les decía es que es experimental pero es con grupos formados o sea ellos no   ellos habían visto experimental y no experimental</p> <p>I: claro como blanco o negro</p> <p>P: y yo les dije no   tú estás con un grupo de personas   claro tú experimentas pero a esas personas tú no las elegiste al azar ni las llamaste y son personas que están en un curso entonces   y eso es lo que ustedes van a hacer   ustedes no van a <u>convocar</u> a personas de diez colegios de Santiago <u>no</u>   ustedes van a trabajar con un <u>curso</u> en un colegio y un curso donde puedan acceder entonces ese concepto   también lo que hice fue que leímos un paper en clases   justo encontré un paper que era cortito   era de diez doce páginas   de una revista no sé mexicana   entonces lo fuimos leyendo   y yo les dije miren <u>esto</u> está haciendo el <i>tipo</i> entonces aquí en la metodología él declara   entonces él declaraba que era cuasi experimental   dadas las características de la población y aquí cuenta- entonces lo fuimos leyendo   y eso fue increíblemente no se me aburrieron   súper bien lo pudimos leer bastante bien   entonces y también lo que hago yo con ellos es que hago búsquedas en internet en clases   en Scopus   buscamos de repente buscamos temas yo les enseño   pinchamos los papers    les mostré algunos son pagados   no se puede acceder estos sí   y vemos el abstract   entonces un rato de eso   y de ahí eso es agosto completo:: más</p>	<p>Seminario y allí realizaban un análisis y surgía el tema.</p> <p>En nuestra universidad se considera el tema que ellos quieren investigar.</p> <p>Se parte del tema de interés del estudiante.</p> <p>La profesora describe lo que realizó en Seminario de Especialidad.</p> <p>Para la profesora el curso es Metodología de la investigación cuando el curso se llama Investigación Educativa.</p> <p>Profesora planificó repetir algunos temas del curso previo Investigación Educativa en Seminario de Especialidad para contar con una base común.</p> <p>Ejemplifica que los estudiantes desconocían el tipo cuasi experimental.</p> <p>Detalla y concreta cómo dilucidó la confusión de los estudiantes.</p> <p>Remarca que se trabajará con un curso en un colegio donde se tenga acceso.</p> <p>Lectura de <i>paper</i> en clases.</p> <p>Señala que fue increíble que no se aburrieran leyendo el <i>paper</i>.</p> <p>Búsqueda en internet en clases en Scopus.</p> <p>Diferencian los de acceso libre de los pagados.</p> <p>Ven abstracts.</p>
---	---

<p>o menos principios de septiembre tuvimos la cátedra 1 <sup>32</sup> que era básicamente:: qué es la investigación las características los tipos de experimentación lo mismo los enfoques cualitativo cuantitativo:: transversal longitudinal   pasé todos esos parámetros entonces ahí les fui diciendo   cuando ustedes quieran hacer algo   eso ya tiene nombre   o es cuantitativo o es mixto o es cualitativo   si ustedes quieren hacer entrevistas a tales personas eso es cualitativo   también les di la posibilidad de que ellos no hicieran necesariamente una investigación con personas   también pueden por ejemplo ver un tema en los textos escolares   el cómo se ve los temas en los textos escolares de:: séptimo básico por ejemplo   eso sería documental y no es con personas   entonces de ahí empezamos a entrar   y ellos empezaron a buscar sus temas   me hicieron propuestas de los temas   nos contaban   y <u>ahí</u>   como son poquitos alumnos en el Seminario   yo voy combinando un poco lo que hacemos en conjunto que es contar lo que ellos han investigado   darles yo orientaciones   a veces leemos papers por ejemplo a veces les paso pedacitos de metodología   leamos lo que hizo esta persona en fin   y hay ratos que ellos trabajan en su computador solos   por ejemplo una hora:: trabajan en algo entonces después me muestran a mí   o me mandan por correo ese mismo día::   entonces por qué/ porque ellos tienen harta:: actividad en la semana entonces también esas tres horas seguidas que tenemos una mañana   también ellos muchas veces/ ocupan un rato en buscar y trabajar en sus temas   por ejemplo esto que tú redactaste tienes que darlo vuelta tienes que hacerlo así tienes que mejorar esto   no dijiste lo otro entonces de repente ellos con el mismo archivo/   se dedican a escribir   o buscamos juntos por ejemplo bajamos unos tres papers   yo les digo mira estos papers úsenlo para el marco teórico   el año pasado   en Seminario de Especialidad hicimos esta revisión teórica   de la investigación de los enfoques y:: ellos buscaron <u>su tema</u>/ y trabajamos en constituir el marco teórico     eso fue básicamente lo que hicimos   y eso les permitió a ellos ir delimitando un poco el tema y aprender a buscar también</p>	<p>Describe los contenidos de la primera evaluación del curso Seminario de Especialidad. Da nombre a las cosas.</p> <p>Pueden investigar con personas, pero también con textos escolares, investigación documental.</p> <p>Describe cómo emergieron los temas de los estudiantes.</p> <p>Lectura de <i>papers</i>. Fragmentos de metodología. Por momentos, trabajan solos y después muestran avances a la profesora o envían por correo.</p> <p>Trabajan en revisar sus escritos en la hora de clases.</p> <p>Bajan papers para el marco teórico</p>
--	---

En esta primera secuencia, es posible constatar que Patricia tiene experiencia como docente universitaria, la que es contrastada con su experiencia en otras instituciones. Es interesante cuando Patricia repara en que en otros espacios formativos que ella conoce, los estudiantes parten sus investigaciones a partir de la observación de un problema, a diferencia de esta Universidad en que los estudiantes pueden partir de sus intereses o de una realidad observada. En realidad, el problema ha de ser identificado y levantado a través del diagnóstico en la investigación aplicada que se realidad en esta Universidad, sin embargo, Whitehead (1989, citado en Latorre, 2005) propone que la investigación se inicia, tanto al sentir como al

<sup>32</sup> Primera evaluación de la asignatura

experimentar un problema, por ende, es posible que los estudiantes “levanten” un problema sin que lo estén padeciendo.

En esta secuencia, el discurso de Patricia está centrado en la metodología de la investigación y evidencia un tratamiento con enfoque cuantitativo, cuando comenta que los estudiantes no conocían el diseño cuasi-experimental o al referirse a la población o a investigaciones documentales, todos estos temas están alejados de la investigación aplicada que declara el programa del curso. De hecho, las palabras que más aparecen son experimental, observación/observar y tema, entre otras.

Otro tema que aparece en esta secuencia es la metodología que se usa en las clases: en algunas sesiones se leen papers – la profesora se sorprende de que no se aburran en esta lectura –, se organizan en un trabajo autónomo en sus computadores y luego le envían la información o los avances a ella por mail o se los muestran en clases. Ya contamos con dos enfoques de investigación y metodologías de enseñanza-aprendizaje diferentes para el mismo curso: la de Marcela y la de Patricia.

### 2.2.2 Secuencia 2 P

En esta secuencia, la profesora Patricia ahonda en el trabajo de metodología de la investigación y se refiere a la libertad que tuvieron los estudiantes de Seminario de Grado para escoger el tema de su investigación, como estrategia de motivación.

Unidad natural	Tema central
<p>I: que es un poco lo que dice el programa también</p> <p>P: sí</p> <p>P: entonces partimos   partimos haciendo esa revisión   y ahora en lo que estamos ahora en marzo   mediados de marzo súper fuerte con la metodología   porque ellos en general   hicieron <u>buenas búsquedas</u> de marco teórico   pero son cosas   <u>teóricas y elevadas</u> por ejemplo mira no sé tengo una niña que está trabajando el tema del indigenismo:: que quiere ver la figura del indígena cómo los alumnos la perciben   cómo <u>leen</u> literatura relacionada con {(AC) indígenas} entonces partió:: con no sé las Naciones Unidas   los indígenas en el mundo son no sé cuántos millones   su cultura está invisibilizada   ya pero qué vas a hacer/ qué vamos a leer/</p> <p>I: acotemos</p> <p>P: qué vamos a leer en la clase   cuál es tu metodología qué <i>estai</i> pensando   cómo vas a recoger las muestras   un ensayo sobre el indigenismo   ya y tú vas a tener tiempo/ vas a pasar el ensayo/ entonces estamos en una etapa súper fuerte de la meto- o sea ahora estamos empezando   y yo los estoy haciendo más que nada <u>pensar</u> en eso     y <u>ahí</u>   ah no sé es que yo había</p>	<p>Profesora menciona que estudiantes hacen búsquedas teóricas y elevadas.</p> <p>Estudiantes no se enfocan en lo que se hará y leerá</p> <p>Consulta cuál es la metodología. Se refiere a muestras.</p>

<p>pensado hacer esto y esto   no es que el ensayo no te lo recomiendo o sea si tienes un cuarto medio aunque tengas un cuarto medio igual un ensayo es una cosa de largo aliento o sea   <i>pa</i> tu tesis no   mejor hagamos una cosa más acotada busquemos a lo mejor un género   un pequeño cuento una descripción:: de algo   un ser indígena desde ponerme en el rol   ah profe qué buena idea   y ahí se les ocurren   y ahí en realidad estamos un poco   un poco en eso   yo creo que la ventaja de este seminario es que los alumnos están muy motivados   porque son <u>sus temas</u></p> <p>I: sí</p> <p>P: y realmente   o sea   en eso yo les dije ustedes saben   yo soy   trabajo mucho en lectura pero si ustedes quieren hacer escritura no importa yo me adapto   y yo buscaremos material   y si tienen que hacer oralidad   también   entonces <u>ya</u>   el eje que ustedes quieran la actividad que ustedes quieran   si tienen acceso a una escuela de adultos   háganlo en escuela de adultos   todo el mundo piensa <u>colegios</u>   <u>no</u> les digo yo</p> <p>I: sí por supuesto</p> <p>P: incluso acá en la misma FEDU había un programa de español para extranjeros   de español para haitianos</p> <p>I: sí::</p> <p>P: si quieren ir ahí y quieren tomar-   lo mismo o sea   no fue un seminario dirigido o sea se hace lectura o se hace escritura no   fue en ese sentido::-</p> <p>I: muy libre a elección de ellos</p> <p>P: <u>libre</u> para que ellos se motiven   y en realidad   <u>a ellos les gustan</u> sus temas me cuentan cosas llegan con libros que han buscado::   han buscado libros en ese sentido me han dicho mira profe encontré este libro::</p>	<p>Los hace pensar en la metodología</p> <p>Acotar temas y acciones.</p> <p>Estudiantes muy motivados porque escogieron sus temas.</p> <p>Libertad para escoger el eje y el lugar, por ejemplo, escuela de adultos.</p> <p>Seminario con libre elección de temas para que ellos se motiven</p>
---	--

Esta secuencia es conducida principalmente por Patricia y en ella ahonda en temas de metodología, tal vez por ello las palabras más usadas son acciones en infinitivo: ser, hacer, estar, tener, querer, saber, haber, decir, pensar, buscar, entre otras. En el discurso la profesora se implica usando la tercera persona plural *partimos, estamos, busquemos* y toma distancia o se separa del grupo curso al ejemplificar con casos de estudiantes. En el primer ejemplo, toma distancia al señalar que los estudiantes investigan cosas *teóricas y elevadas*, valoración frente a la competencia investigativa de los estudiantes, que subraya elevando la voz. Las preguntas que realiza a su estudiante para hacerla reflexionar y acotar la investigación son: *qué vas a hacer/ qué vamos a leer/ qué vamos a leer en la clase | cuál es tu metodología qué estai pensando | cómo vas a recoger las muestras | un ensayo sobre el indigenismo | ya y tú vas a tener tiempo/ vas a pasar el ensayo/*. Finalmente, Patricia desliza unos ejemplos que se relacionan con la viabilidad de las investigaciones y con la libertad – y, por ende, motivación – que tienen sus estudiantes.

### 2.2.3 Secuencia 3 P

En la secuencia 3, se pregunta directamente por la percepción respecto a la formación en habilidades de investigación de los profesores de lengua y literatura en la Universidad.

Unidad natural	Tema central
<p>I: y respecto a las habilidades de investigación   porque igual te los encuentras ya terminando la carrera   cómo percibes tú la formación en habilidades investigativas en una carrera de:: formación de profesores de enseñanza media/   eh:: pensando en que:: uno se encuentra con estudiantes que:: posiblemente no manejen ciertas cosas de metodología pero también tienen que enfrentarse a temas más actitudinales de repente que la investigación te pone en frente   entonces te pregunto cómo se abordan estas habilidades/ cuáles son las habilidades que desde tu punto de vista habría que reforzar a esta altura en cuarto año o quinto   todavía les falta:: respecto a la investigación</p> <p>P: sí a ver yo:: encuentro que la formación es como:: o lo que yo veo en ellos/ es que tienen una cierta base mínima   pero que hay que reforzarla necesariamente\ en qué:: se nota eso   por ejemplo   en cosas buenas que yo veo/ es que <u>están motivados</u> o sea no son alumnos apáticos   para nada   o sea todos tienen su tema y les gusta y tienen ideas y cuentan las ideas y por qué les interesa el tema y qué quieren hacer y quieren leer esto y quieren formar grupos entonces tienen ideas de cómo hacer con los estudiantes   y eso lo encuentro que es súper bueno   y también ellos escriben bastante bien   yo les dije sus escrituras del año pasado su examen/ era fluido de leer estaba bien escrito o sea era:: yo los encuentro que ellos escriben bien   o sea ya:: adquirieron eso de la escritura digamos académica o de la escritura por lo menos estándar   un registro estándar   como súper bien logrado</p> <p>I: ya</p> <p>P: sí fíjate eso sí   yo creo que lo que les falta en cuanto a habilidades de investigación eh:: son cosas más de escritura académica por ejemplo qué les falta el uso de la norma APA   súper mal   o sea yo les dije cómo en la carrera nunca les pidieron norma- o cualquier norma   Chicago <i>podís</i> pedir otra   eh no por ejemplo:: yo les tuve que corregir bastante y se los mostré y dedicamos una clase <u>entera</u> a la famosa oye pero cuando es cita de más de cuarenta palabras va aparte o sea cosas tan básicas como esa/  </p> <p>I: claro que no estaban</p> <p>P: no   las referencias Martínez paréntesis 2015   o sea eso hay que hacerlo siempre   me ponían no sé es un libro de:: Juan González llamado tanto <u>no</u>:: González 2010 no más   no me tienes que poner el nombre del libro   entonces eso todavía les cuesta   yo me di cuenta de que en la carrera   en los trabajos que les pidieron en los informes de lectura o lo que sea/   no fueron consistentes con la con alguna norma   porque por último que sea-</p> <p>I: cualquiera</p> <p>P: una norma cualquiera   o sea yo desde ahí estoy partiendo de/ cero\ o sea oye citen así   las referencias se hacen así:: de repente me ponen el autor y el libro y no me ponen ni el año ni la editorial por ejemplo   entonces eso</p>	<p>La entrevistadora pregunta por las habilidades de investigación, realizando una contextualización y tomando como referencia la temática de metodología y las habilidades actitudinales.</p> <p>La profesora señala que estudiantes tienen una base que requiere refuerzo. Lo positivo es la motivación y la escritura.</p> <p>Lo que requieren mejorar son temas de escritura académica, específicamente la norma APA.</p> <p>Profesora cuestiona los trabajos solicitados a lo largo de la carrera.</p> <p>Patricia percibe que parte de cero con las referencias. Centra su discurso en el yo.</p> <p>Débiles en lectura de papers.</p>

<p>es súper débil o sea lo que es la escritura científica o uso de alguna norma pa citación y referenciación   eh:: y también poca lectura de papers    o sea se manejan con los textos por ejemplo si estamos hablando de:: yo les pedí una bajé por ejemplo a los que van a trabajar con cuento eh:: en el marco teórico un poco de lo que es la secuencia narrativa   ya se manejan con “Las cosas del decir” por ejemplo súper bien   o alguna didáctica de la lengua en fin el eje de lectura escritura   pero por ejemplo ahí yo les mostré lo que era Scopus les dije vayan a Scopus   en la Universidad es liberado lo pueden ver acá en su casa no así que aprovechen de hacer las búsquedas acá y   les di por ejemplo para el año pasado la cátedra 1 cada uno tenía que leer un paper y hacer un resumen del paper   y tuvieron que leer el paper entonces les enseñé mira este es el resumen aquí presentan la introducción entonces mira eso fue bien de cero entonces les dije en los papers está lo último que se está haciendo por lo tanto::   necesariamente van a encontrar y busquen papers   coloqué lectura de textos narrativos:: coloqué comprensión de lectura coloqué escritura de ensayos   está lleno de papers de educa- tanto en revistas de educación/ como de:: área lenguaje   entonces yo me di cuenta también que no estaban familiarizados con los papers   así que:: eso fue una cosa importante de mostrarles   hasta el día de hoy/ la última clase/ pusimos en Scopus comprensión lectora y yo les dije vayan y pongan distintas palabras claves   vean lo que les aparece y busquen hasta que encuentren un paper que les sirva</p> <p>I: o sea dos temas que parten de cero en seminario de especialidad/  P: sí   escritura académica y lectura de papers   o sea ellos se manejan más bien con las fotocopias que le dan los profes:: en fin   con algunos libros de la carrera no sé <i>po</i> Las cosas del decir te sirve <i>pa</i> un montón de cosas  I: sí  P: es como un texto base para el análisis del discurso   pero no puedes hacer una tesis con Las cosas del decir o sea tienes que buscar experiencias:: en fin y también les enseñé a buscar tesis de otras universidades    nos encontramos que la:: Universidad Academia de Humanismo Cristiano tiene todas las tesis de lenguaje en un lugar   les pasé el repositorio   y <u>ahí</u> buscamos los títulos y se pincha y se abre entonces dije ahí   pinchamos y abrimos   entonces ahí también puedes citar una tesis de otro estudiante que también buscó información    <u>eso</u> me ha tocado o sea cuando tú les das <u>eso</u>    ellos escribieron marcos teóricos y yo tengo marcos teóricos de diez páginas que ya es algo porque el año pasado terminamos el año con esos marcos teóricos  I: claro  P: que en el fondo hay que mejorarlos   en algunos casos alargarlos pero pero ya es algo   y no están citando un libro   o sea yo les pedí ocho referencias mínimo entonces en el fondo es eso</p>	<p>Se manejan con textos del marco teórico.</p> <p>No saben usar Scopus.</p> <p>Resumen de papers.</p> <p>Los temas que parten desde cero: escritura académica y lectura de papers.</p> <p>Búsqueda de antecedentes investigativos: experiencias.</p> <p>Ejemplos: tesis de otras universidades.</p>
---	--

Al inicio de la secuencia, la profesora responde la pregunta, que comienza reparando su respuesta y matizándola: *yo:: encuentro que la formación es como:: o lo que yo veo en ellos*, seguido por una caracterización indefinida: los estudiantes tienen *una cierta base mínima*. Patricia reitera su impresión respecto al refuerzo que requieren los estudiantes para desarrollar ciertas

habilidades, pero antes de referirse a ello, siendo políticamente correcta, destaca la motivación y las tareas de escritura, pues sus estudiantes escriben bien. De aquí en adelante, la secuencia trata acerca de la escritura académica, específicamente el uso de alguna norma de referenciación y de la indagación en motores de búsqueda además del uso de papers.

Cuando Patricia se refiere a las normas, centra el discurso en la obligación en el uso, por un tema de forma más que de fondo, por ejemplo, no se refiere a la ética, al derecho de autor o a la necesidad de referenciar para que el lector pueda también ir a las fuentes. Se centra en sí misma como única receptora de los textos: *de repente me ponen el autor y el libro y no me ponen ni el año ni la editorial por ejemplo*; de hecho, las palabras más usadas en la secuencia son: ser, uno, yo, entre otras.

Luego, si bien los estudiantes se manejan con textos que utilizarán para el marco teórico, carecen de conocimientos y habilidades para, por un lado, utilizar motores de búsqueda y, por otro, para manipular papers, conocer su estructura, detectar palabras clave.

Finalmente, llama la atención la importancia atribuida a los papers: estos son útiles porque describen experiencias de otros. Patricia les pidió 8 como mínimo.

## 2.2.4 Secuencia 4 P

En esta secuencia, la profesora Patricia insiste en que los estudiantes no saben manejar fuentes y referenciarlas e indirectamente atribuye la responsabilidad a otros profesores, no solo de la Universidad sino también del colegio.

Unidad natural	Tema central
<p>I: tal vez habría que partir antes   con eso y no llegar a Seminario de Especialidad-</p> <p>P: o sea:: me llamó la atención que en los cursos cuando les pedían trabajos de investigación/ por ejemplo que no hagan una lista de bibliografía bien hecha   por ejemplo eso es <u>raro</u>   que no la hagan   es raro más en la carrera nuestra   en general es raro pero en la carrera nuestra es más terrible porque se supone que lo mínimo que tú tienes que hacer es decir qué libro usaste   o sea ellos lo dicen si no es un tema de plagio es un problema de que no saben poner una lista de bibliografía/   entonces esa es una carencia que me parece rara para alguien que hizo trabajos de investigación incluso desde el colegio</p> <p>I: sí   y en todas las asignaturas posiblemente o en la mayoría de las asignaturas de la carrera</p> <p>P: claro o sea cómo no poner o sea::</p> <p>I: cómo ningún profe te enseñó</p>	<p>Patricia encuentra raro que los estudiantes no sepan saber una bibliografía en esta carrera.</p> <p>Cuando tienen plagio, el problema es que no saben hacer bibliografía. No saben desde el colegio.</p>

<p>P: te lo corrigió y todo   entonces ahora yo les estoy haciendo hartito   lo proyectamos adelante o sea arreglemos esto <i>altiro</i> esto <u>tiene que ser así</u> tiene que ser con cursivas el nombre del libro   o sea no lo ponen con cursiva por ejemplo   o sea ya estoy en la etapa que <u>los reto</u> porque no puede ser a estas alturas estar entregando un libro sin cursivas o sea me están entregando un título sin cursivas   esas cosas y lo otro que les digo yo es como no angustiarse porque a veces sienten que es como mucho   mucho y yo digo no   tengan sus tres o cuatro papers regalones ahí y úsenlos para la bibliografía   y no se sientan en la obligación de dar cuenta de veinticinco papers de la actualidad porque eso es mucho y nadie lo hace   entonces quédense con unos poquitos papers   quédense con unos tres libros y tengan diez referencias   y las usan   para que no sientan que tienen que tener cincuenta mil referencias o veinticinco referencias de un tema   <u>no</u> porque eso es mucho y se les va a alargar el marco teórico tanto que no van a hacer nada   no angustiarlos   como que ellos sienten que es <u>mucho</u> la tesis   que es un desafío</p>	<p>Patricia corrige, revisa con los estudiantes la forma en que realizan la citación y referenciación. La profesora los regaña cuando no tienen cursivas en los títulos.</p> <p>Cuando los estudiantes se angustian la profesora señala que cantidad no es calidad: 3-4 papers, 3 libros.</p> <p>La tesis como desafío</p>
--	--

En esta secuencia puede haber cierto grado de influencia de la entrevistadora en las respuestas, ya que comienza indicando que la formación investigativa no comienza en la enseñanza universitaria sino antes. Frente a ello, la profesora centra su discurso en la forma, de hecho, los sustantivos más frecuentes son libro, bibliografía, carrera, cursiva, papers, referencia, entre otros. Patricia manifiesta con extrañeza que los estudiantes no sepan diseñar una bibliografía, más en una carrera de lengua, y señala incluso que los plagios no son intencionales sino se trata de desconocimiento de las normas de referenciación. Dicho esto, y debido a lo anterior, argumenta que ella realiza un trabajo exhaustivo con sus tres estudiantes. Ejemplifica con que los reta (regaña) cuando entregan títulos sin cursiva. Finalmente, Patricia reconoce que los estudiantes se angustian frente a la realización de la tesis, lo que ella atiende con consejos referidos a que la cantidad no es equivalente a la calidad, es decir, es mejor usar menos papers y textos que llenar la tesis de referencias.

Debemos destacar que Patricia ha centrado sus respuestas en la forma, en el uso de papers y en el manejo de las normas de referenciación.

### 2.2.5 Secuencia 5 P

La secuencia 5 es la profundización de un tema de la secuencia anterior. El tema que se aborda en este caso es más administrativo, y trata acerca del tiempo disponible que tienen los estudiantes para destinar a este curso y la relación del mismo con la Práctica Profesional.



Unidad natural	Tema central
<p>P: es que además ellos lo hacen en paralelo con muchos ramos   entonces ellos están además con pruebas en otros ramos  </p> <p>I: sí</p> <p>P: están cumpliendo con las otras asignaturas   entonces::</p> <p>I: el Seminario de Grado debería ir con la Práctica</p> <p>P: está con la Práctica pero además   porque los <i>cabros</i> tienen ramos atrasados</p> <p>I: pero claro cuando tienes la malla desordenada entonces ahí   también se da por un tema de creditaje en el fondo   el creditaje te permite tomar carga extra</p> <p>P: claro   pero no es lo ideal <i>po</i>   porque no están concentrados en la tesis   <u>solamente</u>  </p> <p>I: {(AC) no es lo ideal}   hay una relación entre la investigación que realizan y:: la Práctica Profesional/ sacan información de ahí aplican algo ahí/ cómo funciona esa relación/ o no la hay/</p> <p>P: tú dices:: en la realidad/ o en el ideal del Seminario de Grado/</p> <p>I: en la realidad de este curso:: que tú estás armando ahora-</p> <p>P: en la realidad   mira   debería estar bastante vinculado con las personas que   van a hacer experimentación:: con estudiantes   pero el problema es que hasta la clase del 20 de marzo todavía no tenían asignado el centro de práctica   tenían asignado el centro de práctica pero no el curso   entonces no saben- por ejemplo hay gente que se planificó:: que quería hacer el ensayo en cuarto medio   y yo dije a ver qué pasa si te dan la práctica en un séptimo en un octavo</p> <p>I: y es raro que te den cuarto medio de práctica</p> <p>P: yo dije de partida no te van a dar cuarto medio   entonces en el fondo en la etapa en la que estamos ahora que es en el aterrizar el tema y en tomar las muestras en aquellos que quieren ir a:: que van a ir al colegio y que es ver qué curso les tocó   en qué curso van a aplicar ellos y qué van a hacer     puede que tu profe quiera pasar el programa de segundo medio tal cual es el programa y no tiene nada que ver con que tú estés- hay dos personas que están trabajando con relecturas críticas de los cuentos infantiles   entonces a lo mejor no va a querer hacer una relectura de los cuentos infantiles  </p> <p>I: claro</p> <p>P: entonces vas a tener que conseguirte <u>otro profe</u> que te permita tomar muestras en tu curso:: en un octavo en un primero   entonces yo les dije si están muy complicados con eso:: pueden hacer en vez de una experimentación con resultados hagan una propuesta didáctica   a partir del tema que ustedes investigaron   y eso hay que verlo con el colegio que les toca</p> <p>111. I: sí</p> <p>112. P: pero ellos se lo plantearon originalmente lo planteamos como   tomar   o sea hacer experimentación con un curso de:: un colegio real</p> <p>113. I: claro   porque finalmente de eso se trata-</p> <p>114. P: porque ahí tienes datos resultados y conclusiones   formas un proceso de investigación bien hecho   de eso se trata   o de investigación con experimentación   pero:: yo les di también la opción de:: a lo mejor</p>	<p>Ejemplifica que la tesis es mucho, atribuyendo que además existen otras asignaturas.</p> <p>Entrevistadora precisa que el curso va con la PP.</p> <p>Ramos atrasados</p> <p>Estar concentrado en la tesis solamente.</p> <p>Patricia pide más información.</p> <p>Plantea una problemática que se produce por la relación entre el Seminario y la Práctica.</p> <p>Reitera las ideas del principio: <i>aterrizar el tema</i>, adecuarlo al contexto.</p> <p><i>Tomar muestras</i> en otros cursos.</p> <p>Experimentos con resultados o propuesta didáctica.</p> <p>Pese a que plantearon al comienzo la experimentación, también se dio la opción de hacer análisis documental.</p>

<p>hacer análisis documental de pruebas de textos escolares de otra cosa si no pueden tomar las muestras</p> <p>115. I: claro   yo tengo posibilidad de saber qué cursos tienen</p> <p>116. P: ya</p> <p>117. I: no soy yo la que gestiona las prácticas ni los centros de práctica pero tengo posibilidades de saber-</p> <p>118. P: eso sería bueno que ellos lo supieran porque estamos en la etapa en que ellos tienen que hacer la metodología tienen que hacer el diseño/ y como no saben el curso   no saben bien qué podemos hacer con ellos   <i>pa</i> tomar muestras   y te cambia todo</p>	
--	--

Debido a que se trata de la narración de su opinión y experiencia, el discurso de la profesora en esta secuencia está centrado en el yo. Patricia deja entrever su percepción y representación del trabajo de tesis, como una actividad que requiere de concentración y dedicación casi exclusiva, por ende, es lamentable que los estudiantes cursen otras asignaturas con esta de manera simultánea. Posiblemente, la percepción de la profesora respecto a la carga de los estudiantes esté mediada por las percepciones de estos últimos y sus vacíos teóricos, metodológicos, procedimentales y actitudinales, que hacen que el trabajo en la asignatura sea mayor para atender a estos vacíos. De cualquier modo, la creencia del docente respecto del proceso enseñanza-aprendizaje podría afectar al mismo.

Por otro lado, permitir realizar una investigación documental es algo que contraviene el programa de asignatura basado en investigación aplicada, pero al mismo tiempo, podría interpretarse como libertad de cátedra del docente universitario.

### 2.2.6 Secuencia 6 P

La secuencia 6 comienza con la intervención de la investigadora, que pregunta respecto a cómo se ha traducido la incorporación del eje de investigación de Lengua y Literatura en la formación inicial docente (FID).

Unidad natural	Tema central
<p>I: claro   oye y respecto a:: lo que te comentaba hace un rato de:: esta incorporación del eje de investigación en Lengua y Literatura   cómo ves tú que esto:: eh:: se traduce en la formación docente/ en la formación inicial docente   se ve <u>algo</u> se vislumbra algo o todavía es muy pronto para decirlo/</p>	<p>La investigadora pregunta respecto al eje de investigación.</p>

<p>P: no lo sé fíjate   yo sé que está en las Bases   ahora si tú miras las Bases los objetivos relacionados con la investigación son poquitos   son como no sé los de escritura y lectura ocho de cada uno nueve de cada uno   y usualmente uno ve que la investigación está al servicio de algo o sea si estás haciendo el Siglo de Oro investigas algo en el fondo   no sé no tengo el panorama muy claro   o sea yo creo que lo que yo estoy haciendo en el Seminario   es que ellos en el fondo aprendan a investigar   y que ellos después lo van a usar en sus cursos   <u>pienso yo</u>   en su práctica   que lo sepan usar en sus cursos digamos   cuando les toque hacer eso porque fundamentalmente la investigación está al servicio de algunos de los contenidos que se ven en:: en cada año</p> <p>I: claro   pero todavía un poco invisible respecto a los otros ejes</p> <p>P: sí sí   yo creo que se ve:: claro que se ve poco   y yo creo que en el fondo la única forma de hacerlo   es que uno les dé a los alumnos tareas de investigación   o sea por ejemplo en vez de <u>uno</u> a lo mejor explicarle quien fue Garcilaso cuál fue la importancia Calderón   a lo mejor   repartir o sea que ellos sean capaces de diseñar actividades de investigación   y también uno darles actividades de investigación   el Seminario como es pura investigación   ellos están bastante solos en eso o sea hay clases en que un módulo vemos temas comunes o ellos hacen una puesta en común de lo que llevan   después ellos tienen búsqueda en computador y después me presentan entonces ellos de por sí el marco teórico no se los voy a hacer yo en ningún caso o sea yo a lo más les voy a decir esto está bien esto está completo y ellos tienen que gestionarlo entonces en el fondo la única manera de instalar habilidades de investigación   es que se reemplace el rol protagónico del profesor   por tareas que los estudiantes tengan que hacer   o sea esa es la manera de hacerlo   es la única manera   o sea en la manera que uno hable mucho y llene mucho espacio y entregue mucha información/   los alumnos toman apuntes no más</p>	<p>La respuesta comienza con un desconocimiento y retoma con <i>sé que está en las Bases</i>. Recalca que no tiene claridad, señala que la investigación está al servicio de algún contenido.</p> <p>La investigadora insiste en la menor visibilidad de este eje respecto de los otros tres.</p> <p>Para visibilizarlo, señala Marcela, el profesor debe dar a los alumnos <i>tareas de investigación</i>, en vez de <i>explicarle</i> ciertos contenidos, por ejemplo.</p> <p>Ejemplifica con la metodología de sus clases: una hora de temas comunes, otras horas de búsqueda individual que finaliza en una presentación para ella.</p> <p>Reemplazar <i>el rol protagónico del profesor</i> por tareas del estudiante.</p>
---	---

En la secuencia, la profesora manifiesta su desconocimiento respecto al modo en que se evidencia el eje nuevo de investigación en la formación inicial docente de profesores de Lengua. Al iniciar la respuesta, Patricia afirma *no lo sé fíjate (...) no sé no tengo el panorama muy claro*, lo que puede deberse a que no está conectada con el mundo escolar o a que efectivamente, en la FID no se ha traducido lo que las Bases Curriculares indican. Esto último ocurre tal vez porque los documentos curriculares no definen con claridad qué se entiende por investigación y para qué se realiza o porque parece haber una comprensión muy instrumental de la investigación, relacionada con la compilación de información en grupo y en el proceso, diferenciar fuentes confiables. Como propuesta, Patricia centra su atención en que la investigación puede utilizarse al servicio de cualquier contenido y que se reemplace el rol protagónico del profesor por más actividades de los estudiantes.

Si observamos algunas palabras en que se puso énfasis y durante toda la secuencia, podemos ver que el discurso se centra en ella y en su creencia *pienso yo*, uno a lo mejor explicarle quien fue

*Garcilaso, después me presentan*, posiblemente porque el discurso está basado en su experiencia, sin embargo, posiciona el *yo* distante del *ellos* a la vez que utiliza el “uno” para expresar la primera persona singular. De acuerdo a la metacognición y sus variables, Patricia parece tener conciencia de la tarea, pero no ser tan consciente de sus estrategias docentes, lo que evidencia en su descripción de su clase de Seminario.

### 2.2.7 Secuencia 7 P

Esta séptima secuencia trata acerca de la investigación en el aula escolar. Permite comprender la concepción y representación de Patricia respecto del tema, especialmente, acerca de las actividades que imagina se realizan en el aula escolar para cubrir los contenidos de investigación.

Unidad natural	Tema central
<p>I: respecto de eso estaba pensando en:: pensando en la sala de clases aula escolar/   en que también los estudiantes deben en algún momento reconocer la importancia que tiene la investigación así como no solamente a nivel educativo sino que en general   la investigación proporciona espacios para ir mejorando la tecnología mejorando nosotros mismos entendiéndonos también entonces aparece de repente la idea de los profesores que señalan que parece que es primera vez que nos sentamos a pensar en la importancia de la investigación no solo en el aula si no que de manera transversal para la vida-</p> <p>P: lo que pasa es que para hacer investigación tú tienes que o llevarlos a una biblioteca   que ya implica un cierto desorden en la clase tradicional   o sea en el fondo si tú quieres como profesor que está en un colegio hacer investigación y tú no les vas a pasar lo que es el Siglo de Oro sino que los vas a llevar   tienes que ir con todo el curso   por ejemplo a la biblioteca   que busquen en ciertas historias de la literatura o a los computadores disponibles y que después te entreguen un resultado de la:: de lo que ellos hicieron   entonces eso igual te cambia un poco la manera porque   tú en una sala de clases si no tienes los libros y si no tienes computadores cómo investigas lo que es cualquier tema/   ese es el punto que tiene una parte de recursos que tienes que tenerlos  </p>	<p>La investigadora inicia la secuencia señalando la importancia de la investigación para la vida y el rol que debe cumplir.</p> <p>La profesora asocia la investigación a la biblioteca y al desorden en la clase tradicional.</p> <p>Biblioteca para buscar <i>historias</i> o a los computadores.</p> <p>Luego <i>te</i> entregan los resultados <i>de lo que ellos hicieron</i>.</p> <p>Recursos</p>

La secuencia no se organiza como las anteriores en pregunta y respuesta, posiblemente porque estaba planificado profundizar en el tema de la secuencia anterior, que es el eje de Investigación en el aula escolar. Patricia utiliza la segunda persona singular, apelando al tú, como modo de incorporarme/nos a su exposición, pero también puede servir para despersonalizar el discurso. Los sustantivos que más aparecen son clase, biblioteca,

investigación, computador, entre otros, lo que evidenciaría la imagen de la profesora respecto al tema central. Patricia considera que el acto de investigar se encuentra asociado a la biblioteca y a los computadores, trabajo que permite el desarrollo de un producto con resultados, que se entrega al profesor. Ahora bien, cuando la profesora termina de ejemplificar, reitera que el hecho de llevar a los estudiantes a los computadores o a la biblioteca desordena o al menos, cambia la clase tradicional. Hemos comentado que la profesora no está en el sistema escolar hace años, por lo cual su imagen de clase tradicional dista un poco de la nuestra. Finalmente, Patricia se refiere a que la existencia de recursos como computadores y bibliotecas posibilita la investigación, con lo que inferimos que si no se disponen de recursos no puede realizarse.

### 2.2.8 Secuencia 8 P

Los estudiantes de Seminario y el desarrollo de habilidades de investigación es el tema de esta secuencia. Patricia reflexiona acerca de aspectos positivos o negativos que recuerda, respecto a, por un lado, la capacidad de los estudiantes de hacer cosas y por otro, a la disparidad que se evidencia en los cursos sobre todo cuando hacen entregas de avances de la investigación.

Unidad natural	Tema central
I: oye y te has encontrado con alguna sorpresa/   algo positivo o algunas dificultades que hayas tenido no solamente en este seminario sino que para atrás en tu experiencia formando en investigación   algo sorpresivo que puede ser positivo o no o alguna dificultad importante que haya aparecido en una sola ocasión o recurrentemente respecto a la formación de profesores y a sus habilidades de investigación/ P: mira   bueno yo creo que lo sorpresivo como positivamente es que en realidad los alumnos son súper capaces de hacer cosas   que a veces uno en realidad los lleva muy de la mano y en realidad sí son capaces de hacer cosas y en realidad   me tocó muchas veces:: - bueno cuando uno hace el Seminario habitualmente uno está también en el Examen de Grado   entonces eso es bonito porque uno <u>cierra</u> el proceso o sea me tocó en la Alberto Hurtado tomar muchos Exámenes de Grado en ese sentido   varios semestres   y acá también he tomado Exámenes de Grado pero no eran alumnos míos de: de Seminario   pero ver que en realidad ellos son capaces de dar cuenta de su tema   y lo hacen súper bien   aunque están nerviosos en el Examen de Grado lo hacen bien en general te sorprenden positivamente   eh:: qué otras cosas   bueno yo creo que el gran <i>pero</i> que tiene que es de los cursos que cuando la gente   ya sea que flojea o que le	La investigadora realiza una pregunta abierta sobre aspectos positivos o negativos que hayan sorprendido a la profesora en la FID.  Patricia considera una sorpresa positiva darse cuenta de la capacidad de los estudiantes, <i>uno los lleva muy de la mano</i> . El Seminario de Grado cierra un proceso. En examen de grado dan cuenta de un tema y lo hacen bien.  Lo negativo es que queda en evidencia la gente que le

cuesta   se nota más   porque tienen que <u>hacer entregas</u> y tú ves que la entrega es algo súper pobre o sea me tocó de repente tener entregas con alumnos que de la entrega anterior no cambiaron nada   por ejemplo   o no agregaron nada o sea se nota mucho el que no trabajó en su tema	cuesta o que es floja, porque la entrega <i>es algo súper pobre</i>
--	---

Por un lado, Patricia considera que los profesores acompañan a los estudiantes sin darles autonomía, por ello la sorprende cuando los estudiantes demuestran sus capacidades, término que asocia al hecho de que los estudiantes exponen su tema en el examen, *de dar cuenta de su tema* pese a sus nerviosismos. Se trata de un contraste entre la realidad y las expectativas de la docente, situación que le *tocó muchas veces*. Por otro lado, Patricia expone un aspecto negativo de estos procesos y lo expresa con estas palabras *cuando la gente ya sea que flojea o que le cuesta se nota más*, el ejemplo de ello son las entregas débiles en contenido, sin trabajo ni modificaciones respecto a las entregas anteriores. Utiliza una especie de muletilla *en realidad* sobre todo al comienzo de su argumentación; otras palabras como entrega, alumno o cosa pueden dar pistas acerca de la representación que podría tener la profesora acerca de estos temas, las cuales podrían influir en su curso o clase.

### 2.2.9 Secuencia 9 P

Esta novena secuencia se centra en detallar algunos aspectos de la anterior respecto a las sorpresas positivas o negativas del trabajo con estudiantes de Seminario.

Unidad natural	Tema central
I: más ahora que estás en un curso pequeño   se nota más P: pero en general en los cursos se nota porque allá también éramos tres secciones paralelas   de modo que uno no tuviera más de doce alumnos   y muchos hacían el trabajo en grupo entonces uno tenía usualmente entre cuatro y cinco investigaciones que no era mucho   entonces uno igual se daba cuenta   no eran treinta temas en paralelo sino que eran cuatro o cinco   entonces yo en general tenía un panorama súper claro de lo que estaban haciendo   me daba cuenta <i>altiro</i> cuando ya tu empezabas en agosto septiembre principios de octubre/ poco nada de marco teórico   dos ideas   algunos se daban vuelta con Van Dijk para el análisis del discurso   y ahí se dan vuelta en dos ideas y tienen una página:: se nota   entonces en ese sentido la investigación deja ver muy bien los que se entusiasma y son capaces de hacer algo   y los que:: no   y lo otro positivo que tiene es que vi <u>muchas veces</u> lograr resultados prácticos desde la teoría   o sea me acuerdo por ejemplo de un cabro que usó estas macrorreglas de Van Dijk	La investigadora precisa que en cursos pequeños se nota más. Expone la estructura de los cursos de Seminario.  Ejemplifica. <i>Poco nada de marco teórico, dos ideas.</i>  Cierra la idea con que la investigación permite evidenciar el entusiasmo y la capacidad.

<p>  para: <u>lo usó</u> para enseñarle a los alumnos a hacer resumen   y le funcionaron súper bien   o sea él tenía   y era un grupo complicado   porque a él le habían dado o él lo hizo en una especie de taller para los que les iba mal en la asignatura de Lenguaje   los mandaban a un taller que era ponte tú los viernes en la tarde   y él en ese taller para ayudarlos/   hizo su investigación en eso   les enseñó las macrorreglas   y les enseñó a usar las macrorreglas para resumir información   y le sirvió:: y no siendo un alumno brillante del curso ni de la carrera/ mostró resultados en ese sentido y nos <u>mostró resúmenes</u> escritos por los cabros y uno dice claro esta cosa que es tan teórica análisis del discurso postura teórica   no/ el aplicó las cuatro macrorreglas enseñando    entonces en ese sentido es como interesante ver que de estas cosas que uno las estudia siempre en teoría\ ya sea:: teoría de análisis de textos:: literarios o de texto no literario como Van Dijk funciona   este año tengo dos alumnos que están haciendo lectura de:: los cuentos infantiles los cuentos de hadas/   y tienen una propuesta de relectura de los cuentos de hadas   y están trabajando con las funciones de Propp por ejemplo   todo lo que uno más o menos ve que es como teoría de texto narrativo   ellos quieren hacer eso ellos quieren hacer algo con eso entonces yo creo que también van a tener resultados en esa línea   y eso me pareció siempre interesante o sea me pareció   súper bueno los que toman como estas grandes teorías   de autores muy conocidos/ y hacen algo en la sala de clases   y logran algo   logran una escritura de cuentos una escritura de biografía una escritura de noticias::   y en ese sentido me tocó mucho verlo con cuentos y con noticias   ver personas que hacían cosas como:: creativas en ese sentido</p> <p>I: ellos también se dan cuenta/</p> <p>P: y ellos se dan cuenta de que logran algo concreto   como en la asignatura::   además que mira <u>muchos</u> muchos estudiantes en práctica te dicen que los profesores guías de ellos   son súper poco motivados</p> <p>I: más tradicionales-</p> <p>P: clases <i>fomes</i>   <u>mucho</u> libro entonces ellos llegan como que lo que plantean/   realmente resulta <u>novedoso</u> y en ese sentido sus experiencias de toma de muestras en el fondo   que son interacciones de aula   les resultan positivas   porque claro ellos traen actividades más mejor diseñadas:: más entretenidas::   entonces en general he visto como resultados súper interesantes de las intervenciones de aula que han hecho   o sea recuerdo esta de Van Dijk que uno dice Van Dijk qué <i>fome</i> las famosas reglas de:: supresión generalización todo   y yo las encontraba como que uno pasó rapidito cuando hizo Lingüística del Texto en realidad/   al sentarse con los <i>cabros</i> a hacer algo <u>logró</u> que los cabros hicieran   cabros malos de un taller de recuperación/   hicieran algo con esas reglas e hicieran resúmenes bien   yo creo que pasa lo mismo con escritura   me tocó también ver técnicas de:: escritura/ y gente que logró que los chicos hicieran por ejemplo noticias:: reportajes:: como   interesantes digamos mejor elaborados   lograron eso   eso me tocó hartito</p> <p>I: buenas sorpresas</p> <p>P: me tocó más bien sorpresas positivas en ese sentido</p>	<p><i>Lo otro positivo</i> sirve para iniciar con otro ejemplo: <i>resultados prácticos desde la teoría.</i></p> <p>Ejemplifica: <i>un cabro que usó estas macrorreglas de Van Dijk</i></p> <p>Se sorprende de que algo teórico tenga aplicación concreta en el aula escolar.</p> <p>Ejemplifica con dos estudiantes que investigan <i>trabajando con las funciones de Propp.</i></p> <p>Le parece interesante tomar teorías y lograr algo.</p> <p>Cierra con las personas creativas.</p> <p>La investigadora acota que los estudiantes <i>también se dan cuenta.</i></p> <p>Además, los estudiantes señalan que los profesores de las prácticas <i>son súper poco motivados.</i></p> <p>Precisa <i>clases fomes</i> con <i>mucho libro</i> versus <i>actividades más mejor diseñadas más entretenidas</i></p> <p>Reitera ejemplo de las macrorreglas de Van Dijk.</p>
--	--

Observamos la representación de la profesora respecto a la investigación, los estudiantes – denominados *los cabros* – son organizados en grupos de máximo 12 estudiantes por curso, por ende, para el profesor de Seminario es fácil conocer el *panorama* de lo que realizan en sus trabajos. Patricia sigue ejemplificando el tema de la secuencia anterior respecto a la facilidad para evidenciar el poco trabajo realizado en el Seminario a partir de las entregas pobres de contenido. Utiliza el *yo* y el *uno* de manera indistinta.

Luego marca el cambio de tema con *y lo otro positivo que tiene*, y se centra en la sorpresa que representa para ella el que los estudiantes logren resultados prácticos desde la teoría. Patricia ilustra su representación respecto a la investigación, donde evidencia que desconoce los objetivos y propósitos de la investigación aplicada. Se sorprende del uso práctico de la teoría, lo que expresa con las siguientes palabras: *es como interesante ver que de estas cosas que uno las estudia siempre en teoría ya sea:: teoría de análisis de textos:: literarios o de texto no literario como Van Dijk funciona*. Finalmente, valora la creatividad de los investigadores en la línea de la investigación aplicada *eso me pareció siempre interesante o sea me pareció súper bueno los que toman como estas grandes teorías de autores muy conocidos y hacen algo en la sala de clases y logran algo*. Luego, otorga una razón: es necesaria la creatividad y la novedad de los profesores en formación, debido a que los profesores *son súper poco motivados*.

Notamos el papel que otorga Patricia a los distintos conceptos como los estudiantes del aula escolar denominados cabros o en estas palabras, su representación de investigación, cercana al enfoque cuantitativo, y de las clases: *sus experiencias de toma de muestras en el fondo que son interacciones de aula les resultan positivas porque claro ellos traen actividades más mejor diseñadas:: más entretenidas entonces en general he visto como resultados súper interesantes de las intervenciones de aula que han hecho*.

### 2.2.10 Secuencia 10 P

En la décima secuencia se aborda el tema de los programas de asignatura de Seminario de Grado.



Unidad natural	Tema central
<p>I: y:: pasando al tema de los programas de asignatura     indistintamente de la universidad   qué te parece el modo en que están presentados los programas de asignatura/   unidades/ contenidos-</p> <p>P: tú dices los programas ministeriales/</p> <p>I: los programas de nosotros <u>como universidad</u>   nosotros te entregamos un programa y te decimos-</p> <p>P: <u>ah:: tú dices el programa de asignatura</u> ya/</p> <p>I: tienes que pasar estos temas en este Seminario de Especialidad   estos son los contenidos   cómo te parece que está armado pensado estructurado ese formato   de repente de decir estos van aquí   y en el caso de nosotros hay unas vacaciones de dos meses   y después viene esta otra parte</p> <p>P: -el Seminario de Grado-   mira   me parece en general que están bien   ahora yo pienso que el programa igual es una guía y una orientación o sea <u>yo no vi</u> las cuatro unidades al pie de la letra   en el programa de Seminario de Especialidad   parece que había un recorrido por un montón de técnicas en fin   yo hubo cosas que vi y cosas que no vi no más   y en el Seminario de Grado lo que sí   no me gustó digamos es que está orientado a la investigación cualitativa   netamente cualitativa   y yo en lo personal hago investigación bastante cuantitativa   o mixta   entonces yo:: siempre veo el seminario/   como abierto en ese sentido   a lo cuantitativo o a lo mixto   no lo veo sólo como investigación cualitativa entonces no sé por qué el programa está formulado así   porque creo que uno no tendría por qué formularlo solo cualitativo/ o sea si uno hace una cierta toma de muestras y te permite   hacer datos por ejemplo de:: distinto tipo ya sea con cuestionario con encuestas o con algún tipo de prueba   lo deberías tener orientado a los dos enfoques   o sea eso me pareció raro   que estuviese sólo- de hecho lo dice en la descripción y luego también en las técnicas de investigación y características de la investigación cualitativa   yo no lo vi así   yo le dije a los estudiantes si ustedes quieren tomar algo que se puede cuantificar y ustedes me van a mostrar porcentajes y tablas   y eso va a ser mixto/ o va ser cuantitativo <i>pa</i> mí está bien   no tiene que ser cualitativo</p> <p>I: necesariamente</p> <p>P: ni obligatoriamente   esa crítica yo le hago al programa   yo haría un seminario de investigación educativa</p>	<p>La investigadora pregunta por la opinión de los programas de asignatura de Seminario de Grado</p> <p>Investigadora específica para apoyar la pregunta.</p> <p>En general, los programas están bien como guía y orientación.</p> <p><i>Con no me gustó que está orientado a la investigación cualitativa</i> demuestra que desconocía el sello de la carrera.</p> <p>Patricia prefería considerar la investigación mixta o cuantitativa.</p> <p>Dio la libertad de tomar información que datos puedan cuantificarse, lo cual convierte en <i>mixta</i> la investigación.</p> <p>Crítica al programa por referirse a investigación cualitativa.</p>

La pregunta tiene por finalidad conocer la opinión de Patricia acerca del programa de asignatura de Seminario de Grado y de otros programas similares en otras casas de estudio, dada su experiencia, por ello es posible que el discurso esté centrado en el *yo*, y sea una de las palabras más utilizadas, junto con los sustantivos programa, investigación, cualitativo/a y cuantitativo/a, entre otras. En la Institución en que se realizó este estudio, los programas de asignatura, junto a la malla curricular y al perfil de egreso son instrumentos curriculares que constituyen la base de toda carrera, tanto de pregrado como de continuidad y posgrado.

Patricia comienza la respuesta anticipando que piensa que el programa es una orientación y posterior a ello, complementa la información con énfasis en *yo no vi las cuatro unidades al pie de la letra* en el curso anterior al Seminario de Grado, evitó el recorrido por lo que denomina *un montón de técnicas*. Reitera la idea con *yo hubo cosas que vi y cosas que no vi no más*.

A continuación, la profesora por primera vez manifiesta que no le agradó una situación relacionada con el programa de Seminario de Grado, específicamente con los contenidos: el programa se enfoca a la investigación cualitativa y su tema es la investigación cuantitativa. Patricia desconoce la razón por la cual la investigación cualitativa es el foco del curso. Luego de manifestar su descontento, da las razones por las cuales es necesario trabajar con datos, señala que de todos modos da la libertad a sus estudiantes y lo que ella comprende como investigación cuantitativa en oposición con la cualitativa: *si ustedes quieren tomar algo que se puede cuantificar y ustedes me van a mostrar porcentajes y tablas y eso va a ser mixto o va ser cuantitativo pa mí está bien no tiene que ser cualitativo*.

### 2.2.11 Secuencia 11 P

La experiencia en el aula escolar es el tema que abordamos en la última secuencia con Patricia. Reconoce que la experiencia fue positiva, pero lo asocia a dos causas: es atípica y con una realidad económica que permitía mayores accesos.

Unidad natural	Tema central
<p>I: por último me gustaría llevarte a: la experiencia que tienes que tuviste que has tenido   como profesora de aula escolar</p> <p>P: ya</p> <p>I: también pensando en cómo: se forma a los estudiantes de Enseñanza Media, séptimo y octavo en investigación   un poco lo que hablábamos antes pero desde lado del profesor   también pensando en lo que dice el currículum lo que dicen los programas como guía pero también uno tiene que en algún momento dar cuenta de lo que ha hecho al respecto   cómo fue tu experiencia en ese espacio desde la investigación</p> <p>P: uf mira   yo creo que mi experiencia <u>fue positiva</u> yo creo que mi experiencia es un poco atípica porque yo hice clases en aula/   desde el año 95 al 2003 en colegio   que igual es un buen tiempo son nueve años   pero yo <u>todo ese período</u> estuve en el Colegio Mayflower   que es un colegio   yo te podría decir que es un colegio bastante bueno académicamente   entonces desde antes que existiera el eje de investigación en las bases que están desde el 2015 oficialmente   como yo estaba en un colegio de   alta exigencia de estudiantes de una clase económica súper alta   de: pocos alumnos por curso   eran buenas condiciones además que es un colegio</p>	<p>La investigadora pregunta acerca de la experiencia pasada o presente en el aula escolar.</p> <p>Precisa la pregunta ejemplificando y conectando con las preguntas anteriores.</p> <p>Con la interjección uf comienza la explicación de la experiencia positiva y atípica que tuvo en el aula entre 1995 y 2003 (hace 13 años).</p> <p>Caracteriza el colegio donde trabajó: <i>bastante bueno académicamente, alta exigencia,</i></p>

<p>con buenos resultados PSU:: y todo el cuento   nosotros desde que yo empecé mi práctica   hacíamos cosas como ir a la biblioteca   con los alumnos a estudiar temas   que ellos desarrollaran una investigación   que ellos hicieran una actividad de investigación y que después la mostraran al curso   además leían en inglés   leían <u>mejor que yo</u> en inglés entonces en el fondo   era un tipo de experiencia bien y además mi colegio después entró al famoso Bachillerato Internacional el IB que tiene mucho de investigación   entonces mi experiencia en ese sentido es atípica o sea yo sí prácticamente me formé en ese colegio   egresé y empecé a trabajar ahí   o sea me formé con ese estándar súper alto   o sea de que los alumnos hacían temas de investigación te los presentaban   y la biblioteca era buena:: teníamos acceso a internet en esos años por lo menos algunos computadores   ellos tenían internet en su casa o sea   eran condiciones <u>económicas</u>/   que te lo permitían   entonces yo sí lo hice   pero la mayor parte de la gente que en esos años hacía clases probablemente no</p> <p>I: claro   y esa experiencia te permitió también formarte un poco como investigadora/ y tomar ciertas decisiones académicas personales también/</p> <p>P: claro   claro   <u>claro</u> porque en el fondo eso forma parte de nuestra práctica   entonces nosotros no hacíamos solo clases sino que:: eso estaba había actividades como cuando veíamos la unidad de género dramático ellos por ejemplo hacían una obra::   le dábamos tiempo para ensayar   ellos tenían que hacer su adaptación de la obra o sea mira el profesor <u>creativo</u>   que de alguna manera también es una parte de la investigación y dentro del año teníamos actividades de   investigación   y el Bachillerato Internacional   {(DC) también tenía actividades:: que estaban orientadas} en eso   teníamos programas en tercero y cuarto medio que eran   no era el programa nacional   era el programa de Bachillerato   entonces era una experiencia súper distinta   la que yo tuve y sí positiva porque   porque a los alumnos más flojitos les costaba porque en este rato vas a hacer esto después en grupo vas a dar cuenta de esto   era hacer investigación en ese sentido   en algunos no porque también era hacer clase expositiva   pero sí <i>po</i> yo viví esa:: experiencia   no me es del todo ajena</p> <p>I: bueno Patricia te agradezco tu tiempo   gracias</p>	<p><i>clase económica súper alta, buenas condiciones, buenos resultados.</i></p> <p>Asocia la investigación con ir a la biblioteca a estudiar temas.</p> <p>Su colegio tenía un programa de Bachillerato Internacional.</p> <p>Describe al establecimiento: <i>Estándar súper alto, biblioteca buena, acceso a internet, condiciones económicas óptimas.</i></p> <p>La investigadora ahonda en la experiencia y su relación con las decisiones académicas de la profesora.</p> <p>Narra un ejemplo concreto de las actividades: obra de teatro o investigación.</p> <p>Concluye con que la experiencia fue positiva.</p> <p>Contrasta hacer investigación con la clase expositiva.</p> <p>Cierra con que la vivencia de hacer clases en aula escolar no le es del todo ajena.</p>
--	---

Patricia señala en reiteradas ocasiones que su experiencia como profesora en el aula escolar fue positiva. Antes de responder respecto de ello, utiliza la interjección *uf*, con una connotación de que se enfrenta a algo difícil de responder, luego sabremos que puede deberse a que han pasado años desde su última experiencia, por ende, puede tratarse solo de recordar. En esta secuencia, la exposición está centrada en el yo, posiblemente porque la pregunta trata acerca de su experiencia

Patricia estuvo nueve años en un colegio, en el cual realizó la práctica y luego se quedó allí. El colegio tenía características que permitían que todo funcionara correctamente, entre las cuales la profesora destaca: *bastante bueno académicamente, alta exigencia, clase económica súper alta, buenas condiciones, buenos resultados, estándar súper alto, biblioteca buena, acceso a internet, condiciones*

*económicas óptimas*. Debido a que se trata de narrar la experiencia, la profesora utiliza la primera persona singular de manera predominante y el léxico que utiliza demuestra que reconoce que fue favorecida por tener esta experiencia atípica, de la cual al final señala *no me es del todo ajena*.

En esta secuencia, se encuentra una declaración que parece importante, pues permite comprender la representación de la profesora respecto de las clases: hacer clases es una cosa y hacer actividades es otra, lo cual podría ser propio de un profesor creativo: *nosotros no hacíamos solo clases sino que eso estaba había actividades (...) por ejemplo hacían una obra:: | le dábamos tiempo para ensayar | ellos tenían que hacer su adaptación de la obra o sea mira el profesor creativo*

## 2.2.12 Síntesis de secuencias de Patricia

A continuación, realizamos una síntesis de los temas que se propusieron en la entrevista de Patricia. En general, se trata de opiniones de la profesora que nos permiten contrastar sus concepciones y representaciones respecto al desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente.

- Experiencia como profesor/a en el aula y como docente universitaria: Patricia tiene siete años de experiencia en aula escolar y siete años como docente universitaria. Es una experiencia positiva y atípica que tuvo en el aula y que dejó hace 13 años. El único colegio donde trabajó es descrito como *bastante bueno académicamente, alta exigencia, clase económica súper alta, buenas condiciones, buenos resultados, estándar súper alto, biblioteca buena, acceso a internet, condiciones económicas óptimas*. Reconoce indirectamente que esta experiencia es poca, llamándola *no del todo ajena*, lo que da lugar a que su conocimiento metacognitivo está centrado en la variable personal. Respecto a su experiencia como docente universitaria en cursos de Seminario, Patricia lleva tres años y en esta Universidad, lleva un semestre. En este contexto, la profesora compara los orígenes de la investigación en ambas instituciones y señala que el problema puede ser levantado desde la observación o desde el interés por el tema (conocimiento y profundización de la tarea, variable de tarea).
- La formación inicial docente (FID): Respecto a la incorporación del eje de investigación, tanto en las Bases Curriculares como en la FID, Patricia señala que no tiene claridad, pero que la investigación está al servicio de algún contenido. De todos modos, propone que, para visibilizar este eje, el profesor debe dar a los alumnos *tareas*

*de investigación*, en vez de *explicarle* ciertos contenidos, por ejemplo, lo que implica reemplazar *el rol protagónico del profesor*.

- La investigación y su enseñanza: La profesora Patricia señala que la investigación permite evidenciar el entusiasmo y la capacidad de los estudiantes. Al mismo tiempo, asocia la investigación con ir a la biblioteca a estudiar temas. Contrasta hacer investigación como estrategia distinta de lo que se realiza en la clase expositiva y en la clase tradicional. Centra la entrega del trabajo investigativo en el profesor quien parecer ser el único receptor de los informes del proceso. Ejemplifica con la metodología de sus clases: una hora de temas comunes, otras horas de búsqueda individual que finaliza en una presentación que tiene por destinatario el profesor/a, en este caso, ella. Se sorprende de que algo teórico tenga aplicación concreta en el aula escolar, lo que ocurre cuando las personas son creativas. Respecto al programa de asignatura, señala que, si bien sirven como guía y orientación, no le gustó pues se orienta a la investigación cualitativa cuando ella prefiere considerar la investigación mixta o cuantitativa. Por ello, dio la libertad de tomar información que datos puedan cuantificarse, lo cual convierte en *mixta* la investigación. La crítica respecto a la investigación cualitativa demuestra que desconoce la decisión de la carrera y la Facultad de asumir la investigación cualitativa como eje dentro de la investigación educativa.
- Las habilidades investigativas: La profesora señala que estudiantes tienen una base que requiere refuerzo. Lo positivo de ellos es la motivación, la escritura y el manejo con que denomina' textos teóricos, sin embargo, referido a este último tema, señala que no se puede solo usar este tipo de textos sino también experiencias de investigación que configuran los antecedentes investigativos y que pueden ser tesis de otras universidades. Las oportunidades de mejora son el uso de motores de búsqueda y bases de datos, como Scopus, la escritura académica, específicamente la lectura de papers y el uso de la norma APA, donde debe partir *de cero con las referencias*. Cuando se refiere a este tema, Patricia cuestiona los trabajos solicitados a lo largo de la carrera, pues queda en evidencia la falta de uso de alguna norma de referenciación y citación ni diseñar una bibliografía, lo que para ella es raro. Atribuye a este desconocimiento que en ocasiones los estudiantes tengan similitudes en sus textos con otros o derechamente plagio: no conocen las formalidades desde el colegio, por ello se molesta cuando, por ejemplo, *no tienen cursivas en los títulos*. Respecto a la

metodología y habilidades, la profesora describe que su trabajo ha consistido de hacer reflexionar a los estudiantes respecto de su metodología, enseñarles a leer y resumir artículos científicos, y a quitarles la ansiedad y angustia respecto a la tesis sino más bien verla como desafío. En este contexto, señala que cantidad no es calidad, por ende, pueden usar 3 a 4 papers, 3 libros. Del mismo modo, comprende que los estudiantes se abruman con la actividad investigativa, puesto que para ella no corresponde que tengan otras asignaturas – como Práctica Profesional – además del Seminario.

- Otros: Las sorpresas positivas del proceso de formación inicial docente es darse cuenta de la capacidad de los estudiantes, puesto que al parecer no les brinda autonomía suficiente. Cuando le ha tocado presenciar el cierre del proceso, los estudiantes dan cuenta de un tema y lo hacen bien. Lo negativo es que queda en evidencia la gente que le cuesta o que es floja, porque la entrega *es algo súper pobre*. Además, los estudiantes señalan que los profesores de las prácticas son súper poco motivados, esto significa, clases fomes con mucho libro versus actividades más entretenidas y mejor diseñadas por los profesores en formación.

### 3. GRUPO FOCAL

A continuación, presentamos la transcripción y análisis del grupo focal, que se realizó el 7 de julio de 2016 una sala de la Universidad a las 15:30 horas y tiene una duración de 79 minutos y 40 segundos. Intervienen ocho estudiantes de los diez que comenzaron el curso. No está Camila ni Estrella, aunque fueron convocadas.

El objetivo del *focus group* fue captar el sentir, las percepciones y reflexión de los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje de las habilidades investigativas en el Seminario de Grado que acababa de concluir. Para ello, se diseñó un listado con temáticas y preguntas asociadas, que se fueron realizando una vez comenzó la conversación. A ellas, se agregaron otras interrogantes que apuntaban en su generalidad al proceso de aprendizaje de las habilidades investigativas en otras asignaturas y a su formación en la Universidad, puesto que las respuestas en la mayoría de los casos aludían a este curso, como a los anteriores y a los otros profesores que los formaron.

En la primera parte, se abordó el tema de su experiencia en la adquisición de la competencia investigativa dentro de la Universidad. Luego, a través de las preguntas se ahondó en sus percepciones respecto del trabajo realizado, la organización del mismo y el producto final que se entregó. En último lugar, se conversó en torno al tema del camino recorrido para convertirse en profesores reflexivos e investigadores.

Dividimos la entrevista en secuencias que tratan de las diferentes temáticas que quisimos exponer. En algunos casos, eliminamos algunas intervenciones que no tenían relación con la temática porque no eran parte de la secuencia. Al final de cada secuencia, realizamos una breve síntesis de los aspectos relevantes.

### ***3.1 Primera secuencia: trayectorias en las asignaturas de investigación***

En esta secuencia se presenta el tema de la trayectoria curricular y formativa que tienen los estudiantes, compuesta por los cursos Investigación Educativa, Seminario de Especialidad y Seminario de Grado.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
24. Investigadora: ¿ustedes vieron la relación de ese curso (Investigación Educativa) y lo que venía después? ¿ustedes sienten que eso que vieron en este curso les sirvió para el lugar en el que están hoy?	La entrevistadora pregunta si se establece la relación entre los cursos de la línea de investigación: Investigación Educativa, Seminario de Especialidad y Seminario de Grado. ¿Sienten que los contenidos le sirvieron para llegar a donde se encuentran hoy?
25. Franco: [sí]	
26. Elexia: [sí] porque el profe nos decía que el tema que podíamos empezar a trabajar <u>ahí</u>   lo podíamos llevar a la tesis	
27. I: claro	
28. Elexia: también nos enseñó a citar::	
29. Rosmery: sí	
30. Elexia: y todas esas cuestiones y yo igual aprendí mucho con él	
31. Franco: tipos de investigación   diseño	
32. I: entonces eso que revisaron en Seminario de Especialidad ¿ya lo habían revisado anteriormente?	
33. Rosmery: sí en Investigación Educativa	
34. I: ¿cómo ven ustedes la relación entre el Seminario de Especialidad y el de Grado? que en el caso de todos ustedes lo hizo la misma profesora	En general, los estudiantes sí establecen una relación entre estos cursos, los profesores que tuvieron en Investigación Educativa les enseñaron a citar, distintos tipos de investigación, el diseño de la misma.  Elexia concreta la respuesta: aprendió mucho con el profesor del curso Investigación Educativa.  La entrevistadora solicita que establezcan la relación específica entre los dos últimos cursos de la línea: Seminario de Especialidad y Seminario de Grado y

supongo que trató de darle continuidad porque ella sabía lo que había hecho::	agrega que fue la misma profesora quien le dio cierta continuidad.
35. Franco: yo creo que:: en este caso la secuencia fue súper coherente porque primero nos enseñaron la teoría de la investigación   vimos los distintos tipos de diseño   fuimos:: e:: la investigación cualitativa las características y en base a eso igual íbamos desarrollando un tema por lo tanto la segunda parte que es Seminario de Grado   ya llevábamos algo avanzado   yo tuve que cambiar de tema pero:: algunos compañeros siguieron con el mismo tema y eso ayudó bastante a seguir con la investigación	Franco utiliza el marcador al inicio “yo creo que” para enfatizar que dará su opinión. Luego da ejemplos de cómo la secuencia de contenidos fue coherente, partiendo por la teoría, distintos tipos de diseño y la investigación cualitativa.
36. I: pero por ejemplo cuando tú dices que tuviste que cambiar de tema   en ese hecho ¿tú ves que igual te sirvió saber lo que era un marco teórico metodológico?	El desarrollo del tema permitió abordar el Seminario de Grado con avances, pese a que tuvo que realizar cambios en el tema.
37. Franco: o sea es que no se cambió el tema tan-	La entrevistadora puntualiza la pregunta acerca de la utilidad de la trayectoria formativa para conocer marcos teórico u metodológico
38. Elexia: lo cambiaste pero después volviste al tema <i>po</i>	Elexia recuerda a Franco que retomó el tema.
39. Franco: claro volví al tema pero cambié:: las unidades de análisis   yo pretendía hacerlo donde vivo yo pero no era viable por razones de tiempo	Franco señala que solo hizo un ajuste por la poca viabilidad de las unidades de análisis.
40. I: claro	Franco señala que lo que realizó al comienzo le fue útil para la tesis que modificó.
41. Franco: entonces:: lo que hice anteriormente me sirvió para:: la tesis que empecé	Entrevistadora pregunta específicamente a Rosmery qué relación ve entre los Seminarios.
42. I: por supuesto	En Investigación Educativa aprendieron marco teórico.
43. Franco: o sea no que empecé   que modifiqué	En Investigación Educativa debían realizar una investigación “como si fuera una tesis”, entonces ya tenían una base, lo que les facilitó el trabajo al cambiar el tema (de los textos literarios en la cárcel a los textos no literarios en primer año medio).
44. I: ¿y en el caso de Ros? porque ustedes igual tuvieron que hacer unas modificaciones ¿cómo ves la relación entre estos dos cursos Seminario de Especialidad y de Grado?	Le gustó organizar en etapas los temas, ya que en primera instancia avanzaron y ahorraron mucho tiempo, para tenerlo luego analizando los datos.
45. Rosmery: o sea lo mismo que dice el Franco   lo que usted menciona sobre el marco teórico y esas cosas me recuerdo haberlo visto en Investigación Educativa	La entrevistadora repite la pregunta para el grupo que no ha respondido aún y les pide contrasten su opinión con lo que señalan los demás.
46. I: ya	
47. Rosmery: o sea al final del semestre en Investigación Educativa nosotros tuvimos que hacer una investigación como si fuera una tesis   entonces todas esas cosas ya las teníamos como base entonces al cambiar de tema no nos fue difícil volver a retomar desde cero   porque la base ya la traíamos   pero y el nexo no sé a mí me gustó igual porque:: en una primera instancia avanzamos mucho   avanzamos mucho nos ahorramos mucho tiempo en lo que era:: avanzar en las etapas previas para después derechamente analizar los datos	
54. I: ¿y para ustedes por este lado de acá? Pablo Nixa Elexia ¿cómo ven ustedes la relación entre el Seminario de Especialidad y el de Grado? ¿fue también similar a lo que dicen los compañeros?	



55. Nixa: es que al principio había una desinformación y se conocía por otras carreras   y recién ahora hace poco se supo que:: o no nos enteramos de que estaba establecido que nosotros Lengua y Literatura era una investigación aplicada	Nixa señala que al comienzo no contaban con información propia de la carrera, si no que conocían la realidad de otras. En PLCL se debe realizar investigación aplicada.
56. I: ah versus secuencia didáctica	
57. Nixa: claro como proyecto didáctico que era Historia Educación Física   entonces:: teníamos esa base nosotros y por eso nos estábamos guiando   de hecho me acuerdo que en Investigación Educativa el profe Mati decía que nosotros lo que teníamos que hacer era aplicado con la práctica o tenía que ser educativo   tenía que ver con la educación   entonces:: yo creo que hubiera sido muy valioso que nosotros nos hubiéramos enterado antes de que esta podía ser una investigación aplicada en diferentes enfoques   no solamente tenía que ser con la práctica	A diferencia de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica que realizan una propuesta didáctica sin intervención.
58. I: yo creo que esa libertad también la dio la profesora Marcela (...)	En Investigación Educativa, el profesor le comentaba que la investigación era aplicada y se relacionaba con el curso de Práctica Profesional.
59. Nixa: sí y yo creo que es muy provechoso el asunto de que siga   por ejemplo la profe Marcela lo tomó el Seminario de Especialidad y luego el de Grado entonces   esa continuidad estuvo súper bien porque igual había una incertidumbre en nosotros de quién iba a tomar el ramo cuando íbamos terminando y que nos costó a todos también decidir temas y establecer esos temas     nosotras creo que cambiamos como cinco veces el tema entonces al final/ cuando hicimos eso como tipo comisión y uno entraba y otro salía en el examen ahí ya teníamos la película clara   pero igual existía eso   así que fue súper bueno o sea yo digo que si se vuelve a repetir para otras carreras u otros cursos esa continuidad del mismo profe es buenísima	Para Nixa habría sido valioso enterarse antes de que la investigación era aplicada con enfoques diferentes y no asociada a la Práctica Profesional.
	Valora que la profesora Marcela realice el curso Seminario de Especialidad y Seminario de Grado en continuidad.

Realizamos esta pregunta puesto que necesitábamos verificar si los estudiantes conocían la trayectoria formativa de los cursos de investigación de la carrera. Coinciden Franco, Elexia y Rosmery en que el curso de Investigación Educativa fue útil para pensar el tema, diseño y tipos de investigación, además de aprender a citar. Para Franco, quien se explaya en la respuesta, la secuencia curricular tiene coherencia, pues parte de la teoría hacia la aplicación y, pese a que cambió el tema, esto no fue tan difícil, porque quedó con una base de marco teórico que estaba desarrollado. Para Rosmery, cada curso de investigación le proporcionó ventajas de organización del tiempo y de los contenidos. Para Nixa, hubiera sido valioso contar con la información a tiempo, respecto al modo de diseñar esta investigación aplicada en el centro de Práctica Profesional o en otros sitios, como lo hizo ella en conjunto con

Elexia. De todos modos, Nixa valora que la profesora Marcela haya estado a cargo de ambos cursos de Seminario, porque le dio continuidad, recomendada por ella.

### 3.2 Segunda secuencia: organización de las entregas evaluadas

En esta segunda secuencia, la entrevistadora realiza una pregunta enfocada a la sensación de los estudiantes respecto a su producto final, que es la tesis, sin embargo, la respuesta no aborda la pregunta, sino que trata acerca de la percepción de Rosmery acerca de la falta de organización en las entregas evaluadas. La respuesta propicia un debate, con dos puntos de vista, que evidencian un proceso de autorreflexión y metacognición.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
68. I: ¿cómo se sienten respecto al producto que tienen hoy   al producto que tienen terminado? porque yo les estaba hablando de la competencia de la adquisición de esta competencia   de los cursos que se vinculan directamente con esta competencia pero:: no es lo mismo en el papel en el programa en la intención que lo que ustedes perciben <u>ahora</u> respecto a cómo ha sido esa adquisición ¿cómo se sienten ustedes con ese producto con ese trabajo con ese proceso?	La entrevistadora pregunta cómo se sienten respecto al producto finalizado, comentando que una cosa es lo que declaren los cursos y otra, es su percepción respecto a la adquisición de los saberes
69. Rosmery: a mí por ejemplo:: ¿puedo hacer un comentario sobre el ramo en sí?	Rosmery se autoselecciona comienza con “a mí” para responder. Luego corrige esta respuesta, preguntando si puede hacer un comentario acerca de la asignatura.
70. I: claro	
71. Rosmery: a mí me hubiese gustado que hubiera estado más organizado   por ejemplo que de tal a tal fecha nosotros hubiéramos tenido que entregar el marco teórico y eso llevaba una nota   de tal a tal fecha otra cosa	Hubiera preferido una asignatura organizada, con fechas y entregas asociadas a partes de la tesis. Rosmery prefiere una asignatura organizada, pues esto le sirve como medida de presión para ir constantemente realizado los avances.
72. I: no fue así	
73. Rosmery: no fue así   debería ser así porque así uno   uno está presionado a ir constantemente entregando todas las semanas   un avance de la tesis y no llegar a último momento así y:: hacer todo <i>de una</i>	
74. Nixa: pero si fue así	Nixa y Elexia discrepan y señalan que la asignatura sí tuvo esta organización.
75. Elexia: hubo como cuatro entregas <i>po</i>	Rosmery retoma el turno de habla y dice que esto no fue sistemático desde el comienzo del curso.
76. I: lo que pasa es que yo creo que-	
77. Rosmery: no pero todas las semanas desde el principio del curso	
78. I: lo que pasa es que también tiene que ver con la corrección del profesor   yo creo que igual eso tiene	La entrevistadora alude esto al tiempo que tarda la corrección del profesor.

que ser así   tal vez no todas las semanas pero tiene que haber varias entregas en varios momentos	
79. Rosmery: en varios momentos	
80. I: pero resulta que la presión   entiendo lo que dices   pero creo que el tema de la presión no es el argumento porque las comillas presión uno se la hace a sí mismo	La entrevistadora señala que la “presión” se la hace uno a sí mismo, lo que está relacionado con la autonomía.
81. Rosmery: sí sí   es que también le sirve a uno para organizarse	Para Rosmery, la organización de las entregas por parte de la profesora hubiera servido para organizarse, para regular los tiempos.
82. I: pero sí para autorregularse	Rosmery indirectamente atribuye la falta de organización de la profesora en las entregas, a la libertad que tuvieron Rosmery y Luisa para cambiar el tema al momento en que lo hicieron.
83. Rosmery: claro para regularse   para regular los tiempos   porque por ejemplo si eso hubiese pasado desde un comienzo a lo mejor a nosotras nos hubiese perjudicado   porque no hubiésemos podido cambiar el tema a la altura que lo hicimos	
84. I: (a Nixa y Elexia) pero ustedes dicen que eso sí se hizo	Existe una discrepancia respecto a la organización del curso.
85. Elexia: yo discrepo de la Ros-	
86. Rosmery: en el último momento	Elexia manifiesta su discrepancia explícitamente y ejemplifica cómo ella percibió las entregas por temas y partes de la tesis.
87. Elexia: porque no fue así como:: ya hoy marco teórico sino que la primera vez entregamos la introducción casi completa con la justificación la viabilidad-	
88. Nixa: -claro todo lo que tiene que tener-	Nixa apoya a Elexia.
89. Elexia: todo lo que tiene que tener una introducción   después entregamos el marco teórico parece que fue después   pero no:: era por semana pero era cada semana por medio una cosa así que era una cosa más compleja	Elexia continúa describiendo cómo eran las entregas evaluadas, cada dos semanas.
90. Rosmery: sí pero eso no se dio en todo momento del curso   yo estoy hablando desde un comienzo	Rosmery insiste en que esto no ocurrió desde el comienzo.
91. Elexia: -pero sí fue desde un comienzo-	
92. Marcela: es verdad porque por ejemplo   cuando entregamos las cosas nosotros con Paola no sabemos qué notas tenemos	Marcela se autoselecciona y toma la palabra, señalando que está de acuerdo con Rosmery, ya que no saben aún que calificaciones tienen.
93. Elexia: pero si ustedes no venían nunca <i>po</i> Marcela tú te íbas antes también	Elexia reacciona molesta y atribuye el problema de Marcela a su inasistencia a clases y a retirarse antes.
94. Marcela: entonces con Paola nos preguntábamos después-	
95. Paola: pero yo no venía porque estaba con licencia	
96. Elexia: pero tú no	
97. Marcela: ¿qué nota tenemos? yo igual encuentro que:: lo que dice la Ros es cierto	Marcela retoma la palabra para reiterar su idea y apoyar a Rosmery.
98. I: yo creo que esa desinformación que ustedes percibieron también le pasó a Marcela   Marcela me decía ¿cómo se hace esto? tengo yo aquí como dos columnas ejercicio 1 ejercicio 2 y final	La entrevistadora comenta que efectivamente la profesora Marcela no tenía la información desde las autoridades centrales.
99. Elexia: sí sí	
100. Paola: la profe nos mencionó eso	Elexia y Paola coinciden que la profesora les informó de esta situación de desinformación.

101. I: ella también estaba sin entender lo que hay que hacer	
102. Rosmery: sí sí sí   no es un tema de la profesora es un tema del programa	Rosmery asiente y repara lo dicho, expresando que no es un tema de la profesora, si no del programa.
103. Marcela: eso eso	
104. Nixa: pero el programa es el que   nosotros nos enteramos ahora último que estaba descrito   ahí decía que eran como <u>seis</u> entregas   y que era como el 15 del 15 del 15 por ciento que no sé qué porque iba todo sumado y hay una:: rúbrica una tabla   eso hubiera sido muy beneficioso tenerlo al principio	Nixa se autoselecciona y detalla que hace poco supieron que en el programa se detallan las seis entregas con porcentaje y rúbrica. Tenerlo al comienzo del curso hubiera sido beneficioso, desde su punto de vista.

El análisis de la segunda secuencia nos permitió revelar una confrontación respecto de la organización de las entregas evaluadas en el curso Seminario de Grado, en que se distinguen dos posturas. Rosmery señala que era necesario contar con una organización de las entregas evaluadas, desde el comienzo del curso, mientras que Elexia y Nixa señalan su discrepancia. Esta diferencia de ideas continúa hasta que Rosmery señala que se trata de un tema de programa y no de la profesora. Con esta adecuación de Rosmery a la opinión de Nixa, Elexia y Paola, se llega al final de la secuencia y quedan en evidencia los roles de liderazgo que asumen algunos estudiantes respecto de otros y de cuánto afecta que las decisiones a nivel central no sean informadas a tiempo y de manera adecuada.

### ***3.3 Tercera secuencia: el trabajo en equipo***

En la tercera secuencia, la entrevistadora reitera la pregunta realizada previamente, en que no hubo respuestas relacionadas con el tema. La idea es conocer las percepciones de los estudiantes respecto a sus avances en tanto proceso como producto. Elexia toma la palabra para enfocar el tema y referirse a la importancia del trabajo en equipo.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
115. I: (...) considerando todo lo que hemos conversado   vuelvo a preguntarles respecto a cómo sienten este producto   cómo sienten que ha quedado   cómo fue el proceso   en algunos grupos ha sido distinto:: o individual ha sido súper distinto que trabajar en parejas   ¿es recomendable trabajar	La entrevistadora reitera la pregunta realizada en la secuencia anterior, que apunta a cómo sienten el producto y cómo fue el proceso investigativo.

en parejas o de manera individual? ¿cómo ven ustedes este proceso? ¿y este producto?	
116. Elexia: a mí por lo menos siempre trabajamos bien con la Nixa   nunca nos llevamos mal y:: yo creo que ese es un punto súper importante a considerar cuando uno hace un trabajo que dura:: casi un año/ porque empezamos a trabajar desde el año pasado entonces es como un año-	Elexia se autoselecciona y con su respuesta atiende al trabajo en equipo con Nixa, considerando la duración del mismo es un criterio que es importante a considerar.
117. Nixa: es una persona con la que no te vas a separar:: en [mucho rato]	Nixa aprueba lo dicho por Elexia.
118. I: [mucho rato]	
119. Elexia: en <u>mucho rato</u> y hay que:: tener ese fiato o esa confianza de decir “oye sabes que hoy día de verdad no quiero hacer nada” o:: “trabajemos hoy día   <i>córtala</i> y hagamos algo”   entonces esa confianza de decirse esas cosas yo creo que es súper importante creo que es lo que resultó   de hecho creemos que   creemos que es un buen proyecto y lo queremos seguir trabajando\ queremos eh:: presentarlo a algún lugar y:: poder trabajar con eso   porque es una experiencia además súper rica trabajar con gente adulta   resultó súper bien::	Elexia retoma el turno para referirse al trabajo en equipo, la confianza y el fiato para comunicarse, menciona que es lo que resultó para hacer un buen proyecto. Elexia habla en primera persona singular y luego retoma en primera persona plural, pasa del “creo” al “creemos” evidenciando la comprensión del grupo y posteriormente, la satisfacción por el trabajo realizado con Nixa y con las unidades de análisis.

Aunque el tema que presentó la entrevistadora a través de las preguntas era amplio, la respuesta proporcionada por Elexia y apoyada por Nixa da cuenta de uno de los códigos fundamentales en la observación de las sesiones que es el trabajo en equipo. Este concepto podría haberse incorporado en habilidades procedimentales, puesto que requiere de un conocimiento y de una acción a ejecutar, no obstante, a partir de la clasificación de habilidades de Potolea (2013) y Buendía-Arias et al. (2018), corresponde incorporar el trabajo en equipo dentro de las habilidades interpersonales. El lenguaje también es un vehículo para transmitir la percepción de Elexia, cuando se refiere a su trabajo, señala en primera persona plural “creemos que es un buen proyecto”.

### ***3.4 Cuarta secuencia: exigencia de la profesora***

Si bien, la investigadora solo hace una precisión y no una pregunta, en esta secuencia aparece un tema de manera espontánea a partir de comentar el producto final del Seminario de Grado. Por ende, el tema es propuesto por Nixa, quien reflexiona acerca de cómo la exigencia

de la profesora Marcela proporcionó espacios para la mejora continua y para presentar un trabajo logrando los objetivos propuestos al inicio.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
120. I: (...) en ese sentido hemos tenido flexibilidad en varias cosas   bueno ustedes creen que su producto está bien/	La investigadora toma el turno de palabra para repetir la conclusión de Nixa y Elexia.
121. Nixa: sí   aparte que la profe fue súper exigente   al principio igual era como “uy no:: vamos a cambiarlo otra vez”   pero:: pero eso también hizo que quedara ordenado	Nixa menciona que la profesora fue exigente, lo que hizo que el trabajo quede ordenado, opinión coincidente con Rosmery.
122. Rosmery: sí	
123. Nixa: que quedara muy ordenado y que:: que nos <i>creyéramos el cuento</i> de que esto no era un trabajo para la profe o para la U   sino que era algo que nos podía llevar a una aplicación externa o futura::   a investigaciones futuras de verdad que:: yo me siento orgullosa del trabajo que hicimos y:: y esa exigencia de la profe porque la profe es súper exigente o sea era así como “chiquillas yo de verdad voy a seguir con esto   acá no me gusta cómo quedo esta parte” entonces era así todo el tiempo	Nixa retoma el turno y añade que la exigencia sirvió para “creerse el cuento”, esto es, desarrollar la autoeficacia, la confianza en uno mismo para lograr los objetivos de investigación. El trabajo de investigación no era para certificar un grado en la universidad, sino que podía proyectarse al futuro. Nixa se detiene y comienza a hablar de sus sensaciones en primera persona singular (estaba hablando en primera persona plural), ella siente orgullo del trabajo.
124. Rosmery: yo me acuerdo con el tema de la exigencia de la profe   si la profe tenía que revisar cincuenta mil veces el mismo párrafo lo revisaba   hasta que quedara perfecto incluso a nosotros nos molestaba de repente pero esa exigencia	Rosmery coincide con que la profesora era exigente y si debía revisar muchas veces un párrafo lo hacía hasta que quedara perfecto. Pese a que pudo ser molesto en momentos, la exigencia era necesaria.
125. Nixa: claro te cambiaba	Profesora Marcela cambiaba los objetivos, las preguntas.
126. Rosmery: fue:: fue [necesaria]	Nixa comienza la idea, sigue Rosmery, termina Elexia.
127. Elexia: [sí] los objetivos diez mil veces y las preguntas::	
128. Franco: u::	
129. Rosmery: esa exigencia de la profe fue súper importante <i>pa::</i> para nosotros y para el proceso	Rosmery valora la exigencia de la profesora para el proceso de aprendizaje. Nixa señala que fue flexible en algunas cosas, opinión con la que Rosmery coincide.
130. Nixa: claro porque ella fue flexible en algunas cosas-	
131. Rosmery: sí	
132. Nixa: que nos ayudaron pero en otras:: también nos ayudó esa exigencia   eso de no ser flexible   de decir “ <u>no</u> porque lo quiero de esta forma” y lo quiero ahora y es esta semana   y <u>ya</u> y:: muévanse y vayan y vuelvan con esto hecho   eso sí porque siempre se dio el tiempo con cada grupo	Nixa nuevamente interrumpe para señalar que la exigencia y no ser flexible en algunas cosas les ayudó, valora además que la profesora se diera el tiempo para cada grupo, Rosmery coincide con Nixa.
133. Rosmery: sí	
134. Nixa: “ya a ver cuéntenos” que pudo perder tiempo porque tal vez quería no sé ver las tesis:: o ver las presentaciones y no   se dio el tiempo así es que eso fue súper bien	

El tema de esta secuencia es presentado por Nixa, quien valora la exigencia de la profesora, opinión que es apoyada por Rosmery y Elexia. El discurso de Nixa emerge de su experiencia y no provoca divergencias, en tanto, los demás también vivieron una situación similar. Nixa elabora argumentos sólidos para dejar claro que entiende la finalidad de la exigencia de la profesora Marcela. El hecho de *creerse el cuento* implica autoconfianza, metacognición y autonomía, por ende, asociar todos estos conceptos a la exigencia de la profesora implica el desarrollo de habilidades actitudinales, procedimentales y analíticas.

### 3.5 Quinta secuencia: modalidad de trabajo

La quinta secuencia tiene varios participantes que dan su punto de vista respecto a la modalidad de trabajo: individual o en parejas. Algunos estudiantes se autoseleccionan para responder y otros turnos de habla son gestionados por la entrevistadora, mediante la heteroselección.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
135. I: voy a seguir con la misma pregunta pero ya que estamos en esto les pregunto a ustedes ¿está bien hacer el trabajo en parejas? ¿o de a uno? porque esas son las opciones que nosotros en Viña damos	La investigadora pregunta por la modalidad de trabajo individual o en parejas, que es opcional.
136. Elexia: o sea es que yo creo que si lo hubiese hecho el de nosotras de uno era demasiado trabajo para una persona   por la cantidad de trabajo yo creo que:: no no hubiésemos podido	Elexia se autoselecciona y responde que el trabajo de ellas era mucho trabajo para uno solo, por ende, no se hubiera podido realizar de manera individual.
137. I: o sea tenían que haber acotado demasiado el trabajo para que fuera de a uno	La entrevistadora consulta respecto al trabajo.
138. Nixa: claro	Nixa asevera y coincide.
139. I: no hubiesen podido acceder a toda esta diversidad de::-	
140. Elexia: no hubiéramos podido un proyecto así tan grande con planificaciones-	Elexia señala que no hubieran podido realizar un proyecto de tal envergadura con implementación y Nixa señala que posiblemente hubiera quedado en la propuesta didáctica sin implementación.
141. Nixa: hubiera quedado la idea o la planificación pero hacerlo::	
142. Elexia: o sea presentar un proyecto sí pero llevarlo a cabo de a uno es mucho   mucha <i>pega</i>	La entrevistadora solicita la palabra a Rosmery.
143. I: ¿y tú Ros?	

144. Rosmery: yo opino lo mismo que las niñas   y aparte:: o sea es que depende de cada proyecto porque por ejemplo	Rosmery se muestra coincidente con Nixa y Elexia (las niñas), aunque depende de cada proyecto, puesto que los que tienen implementación de secuencia didáctica requiere de varias acciones, como diseñar, preparar material e implementar. Elexia apoya la explicación de Rosmery, quien señala que es mucho “trabajo que hay detrás”, esto es trabajo que es invisible.
145. Elexia: sí <i>po</i>	
146. Rosmery: porque la implementación de una secuencia   ya pasé <u>una</u> y después como que pasar esa clase al papel era complicado porque ¿en qué tiempo lo hacíamos? no sé entonces-	
147. Elexia: y después llevarla a cabo realizarla	
148. Rosmery: sí   de llevarla a cabo de preparar el material	
149. Elexia: juntar el material	Elexia y Rosmery construyen juntas la respuesta, apoyándose.
150. Rosmery: y todo el trabajo que hay detrás para una sola persona es:: poco	
151. Elexia: sí <i>po</i> que después traspasar	
152. Rosmery: es mucho trabajo	
153. Elexia: las bitácoras	
154. Rosmery: es demasiado trabajo para una sola persona	Es mucho trabajo para una sola persona.
155. I: ¿cómo ven los demás esa parte de trabajar en pareja o de a uno? Pablo por ejemplo   Franco que trabajó de manera individual	La entrevistadora reitera la pregunta a Pablo y a Franco que trabajaron de manera individual.
156. Pablo: como bien dijeron mis compañeras depende del proyecto que uno esté realizado   por ejemplo mi proyecto en particular me ha costado mucho hacerlo   sobre todo implementar las clases luego pasar toda esa información   análisis   la escritura	Pablo toma la palabra y parte de una idea de Rosmery <i>depende del proyecto que uno esté realizando</i> . Pablo señala que implementar las sesiones ha sido una de las cosas más difíciles de hacer en su proyecto. Se refiere a la cantidad de tiempo que debe invertir en la investigación y que, por ello, abandonó el curso de Práctica Profesional.
157. I: es mucho	
158. Pablo: todo eso lleva un montón de tiempo   de hecho esa fue una de las razones por las cuales abandoné práctica   porque me faltaba tiempo para hacer las cosas	
159. I: ¿y tú Franco que lo hiciste solo?	La entrevistadora reitera la pregunta a Franco.
160. Franco: :: es hartó trabajo pero:: en vista de los tiempos que yo tenía que eran distintos que:: como yo me voy los fines de semana:: era más beneficioso ser solo porque:: quizás yo no iba a tener tiempo el fin de semana para juntarnos aquí en la U o ir a la casa de una de mis compañeras   entonces:: ese tiempo que yo estaba en mi casa igual lo aprovechaba y trabajaba	Franco señala que sus tiempos eran distintos a los de sus compañeros, pues los fines de semana él viajaba a la casa de sus padres y no podía trabajar en grupo, por ende, era más beneficioso ser solo.
161. Nixa: -de forma individual-	
162. Franco: en lo que estaba el estudio::  intenté hacer el estudio descriptivo que no no es tanto:: igual con instrumento de recogida de datos	Para que el volumen de trabajo no sea inalcanzable, Franco realizó un estudio descriptivo que parece ser menos, porque no tiene implementación como la investigación-acción.
163. I: pero no es la aplicación	
164. Franco: o sea no es como una investigación acción que uno tiene que desde la problemática establecer una secuencia de clases   yo realicé	



entrevistas:: grupos focales y eso | me benefició la tarea.

165. I: ¿y ustedes chicas? ¿Pao con Marce?

166. Paola: bueno nuestra situación fue:: bien:: puntual | porque:: se dieron problemas que de alguna forma eh:: dificultaron nuestro proceso de:: de investigación | una mi enfermedad | y:: pero hay que yo quiero de esto rescatar lo bueno

167. I: por supuesto

168. Paola: quiero rescatar lo bueno | que después de todo independiente de muchas cosas haber hecho la:: la tesis con Marcela | también sirvió de apoyo para mí | sirvió como un apoyo porque mientras yo estaba eh:: con mi licencia ella iba al hospital y rescataba la información | lo que sucedió en nuestro caso puntual estoy hablando de nuestro caso | es las desavenencias que tuvimos en cuanto a poder juntarnos y concretar | lo que ella rescataba y lo que yo quería de alguna forma aportar a la información

169. I: mmm a veces no basta con la tecnología para eso | a veces hay que verse

170. Paola: y no basta | y no basta | yo:: eh:: sin temor a equivocarme creo que es un punto crucial en:: el hecho de trabajar cohesionados | de juntarse todo el tiempo | de de de hacer los tiempos para poder no sé {(AC) yo voy a tu casa tú vas a la mía nos juntamos en la universidad} | y eso nos jugó en contra | tanto a la Marcela como a mí | y yo hago un mea culpa a lo mejor de repente no sé yo | fui un poco más:: dura en algunos aspectos con ella y:: reconozco igual mis disculpas

171. Marcela: -no no-

172. Paola: sí fui de repente muy:: muy severa en mi accionar pero es que había que hacerlo

173. I: aparte que tú estás solo con esta asignatura

174. Paola: claro::

175. I: no como Marcela que está con la práctica

176. Paola: yo entendía que ella estaba con la práctica pero tampoco podía entender que ella tuviera ese letargo que ella sentía | que era como un adormecimiento:: y yo decía despierta porque esto es un proyecto interesantísimo

177. I: sí claro

178. Paola: no yo de esta idea | si bien ella se acogió y:: al proyecto y lo asumió sumamente bien y::

179. I: lo entendió

180. Paola: chapó por ella | increíble | pero lo que a mí | lo que yo necesitaba que:: que hubiese más cohesión | pero:: hay hay momentos en que uno eh:: en este proceso tan largo de hacer una tesis porque debo reconocerlo que fue | uno tiende a flaquear |

La entrevistadora reitera la pregunta a Paola y Marcela.

Paola se autoselecciona y comienza su discurso con un comienzo lento. Responde que tuvieron problemas que dificultaron el proceso y menciona su enfermedad, no obstante, repara lo dicho y reformula su respuesta, mencionando y subrayando que desea rescatar lo bueno. Trata acerca del aporte que fue Marcela, como apoyo mientras estaba con licencia médica, recogiendo información en el hospital, recuerda las dificultades para reunirse y se asoma la frustración por querer aportar y no poder.

Paola valora el trabajo cohesionado, de reunirse, de aprovechar el tiempo, lo cual no pudo ser en su caso. Aprovecha la ocasión para ofrecer las disculpas a Marcela, por haber sido dura o severa con ella en distintos momentos, reflexiona.

La entrevistadora añade que Paola solo tiene el curso Seminario de Grado, a diferencia de Marcela que tiene la Práctica Profesional, además.

Paola asiente y continúa su discurso en primera persona, señalando que no entendía que Marcela estuviera aletargada, adormecida. Con su relato, exterioriza una sensación muy íntima.

Paola valora que Marcela acogiera su propuesta y la asumiera como propia, “se saca el sombrero” por su actitud, no obstante, *necesitaba que hubiera más cohesión*. Paola tiene tensión en su discurso y en la medida que este avanza, la tensión también. Se percibe cómo el recuerdo que ella trae al presente la deja vacilante. Luego de esta declaración, retoma la comprensión de la situación, y añade que es un proceso de tesis largo, en el cual se flaquea. Reconoce *delante de todo el curso*

y yo debo reconocer delante de todo el curso que yo quise bajar los brazos   muchas veces   hasta hace poco también lo pensé hacer   pero (se quiebra)	que quiso abandonar el curso, cerrando la catarsis y quebrándose en llanto.
181. Nixa: pero aquí estamos +vamos Paola+	Las compañeras le dan palabras de ánimo y Elexia lo toma con humor pues sabe que su compañera es sensible, exigiendo <i>córtala pues</i> .
182. Rosmery: no <i>llorís</i>	
183. Elexia: <i>córtala</i> pues (ríen)	

En esta secuencia, queda claro que el trabajo ha de ser en grupo, salvo excepciones como la planteada por Franco, quien no habita en Viña del Mar, por ende, tomó la decisión de trabajar de manera individual, lo que resuelve con un estudio descriptivo, sin implementación. Pablo también se refiere a realizar el trabajo individual, pero tuvo que dejar abandonada una asignatura e incluso así no logró sortear la demanda de tiempo que implicaba su trabajo investigativo. Es importante señalar que, en el caso de Pablo, no aprobó ninguna de las asignaturas en este semestre: ni Práctica Profesional que abandonó por el Seminario de Grado ni Seminario de Grado que reprobó por calificaciones. Pablo egresó un año más respecto de sus compañeros y dos años más respecto a su ingreso.

Quienes trabajaron en grupo coinciden en que el volumen de trabajo es tanto que no hubieran podido continuar solas, como es el caso de Elexia y Nixa; y de Luisa (que no está presente) y Rosmery.

Por su parte, la instancia de reflexión y conversación le permite a Paola organizar sus pensamientos y exteriorizar sus sensaciones, para narrar la situación personal, en que está implicada Marcela, por ser su compañera de grupo. Existe un grado de tensión mientras Paola expone su experiencia, pero es tan cuidadosa y respetuosa con lo dicho, que incluso ofrece las disculpas correspondientes a Marcela por haber sido severa con ella durante el proceso. Frente a una situación tensa en que Paola solloza, Elexia pone el toque de humor y distiende el ambiente. Este relato y los anteriores coinciden con las palabras de la profesora Patricia *a veces sienten que es como mucho; no angustiarlos como que ellos sienten que es mucho la tesis que es un desafío* (intervención 94 en Entrevista 1 Profesora Patricia).

### ***3.6 Sexta secuencia: la posibilidad de desertar***

En la sexta secuencia, la situación de Camila y Estrella se convierte en tema, tal vez debido a la ejemplificación de la entrevistadora. Marcela es quien lleva el tema de Estrella, y se refiere

en particular a su retiro voluntario en función del tiempo limitado que tiene para desarrollar el trabajo investigativo debido a motivos personales.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
184. I: bueno, pero finalmente cuando yo digo proceso y producto   me refiero también a eso porque uno tiene un producto pero la relación entre todo lo que es el proceso   en el caso de ustedes por ejemplo que tuvieron que separarse   Camila quedó atrás	La entrevistadora recuerda la situación de Camila y Estrella, en el primer caso tuvieron que separarse, en el segundo caso, Estrella decidió hacerlo.
185. Nixa: sí <i>po</i> ustedes tenían a la Estrella	
186. Paola: sí::	
187. I: ustedes tenían a la Estrella	
188. Marcela: lo que pasa es que nuestra investigación daba para tres   y además que:: además por estar en la práctica y todo eso igual era <i>fome</i> porque uno no se puede salir de la práctica	
189. I: y tienen distintos horarios en la práctica	
190. Marcela: sí:: distintos [además]	
191. Paola: [además]	
192. Marcela: pero:: hubiese sido un gran aporte que la Estrella no se hubiera salido   y:: lo del hospital lo del hospital porque eso es muy complicado porque::	
	Marcela toma el turno para presentar el relato de su propia percepción respecto de lo ocurrido con Estrella. Parte de la base de que la investigación estaba diseñada para ser realizada por tres personas y que Estrella no podía salirse de la Práctica Profesional, en que hay horarios distintos. Marcela resalta la idea de que Estrella pudo ser un gran aporte al grupo si hubiera seguido.

En esta secuencia, hay información implícita pero que es conocida por todo el grupo, y tiene relación con las características académicas de las estudiantes que abandonaron el curso Seminario de Grado: tanto Estrella como Camila fueron, por años, las mejores estudiantes de su cohorte: Estrella ingresó el año 2011; Camila, el 2012. Ambas fueron muy destacadas en el plano académico, no solo por sus buenas calificaciones sino por su compañerismo, la profundidad en las reflexiones, la crítica fundamentada, entre otras razones. No obstante, Estrella abandonó debido a falta de tiempo, una vez que se convirtió en madre y Camila desertó debido a su desmotivación por malentendidos con el grupo cuando no consiguieron el contacto con el centro penitenciario. En ambos casos, la situación se convirtió en un dilema, porque abandonar el Seminario de Grado les retrasó el egreso en un año, al igual que le sucedió a Pablo. Nuevamente las palabras de la profesora Patricia tienen coherencia con lo que ocurre con algunos estudiantes *no es lo ideal po porque no están concentrados en la tesis solamente* (intervención 102 en Entrevista 1 Profesora Patricia).

### 3.7 Séptima secuencia: sobreponerse a las dificultades, el caso del aula hospitalaria

La séptima secuencia corresponde al caso de la investigación en aula hospitalaria y a cómo Paola percibe su experiencia de investigación, respecto a los cambios y algunas otras dificultades que debió sortear en el proceso.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
<p>193. I: sí   pero ahí ¿tuvieron la acogida que ustedes esperaban o que les expresaron al principio? al principio estaban súper receptivos</p> <p>194. Marcela: sí</p> <p>195. I: y después parece que no tanto</p> <p>196. Marcela: no</p> <p>197. I: ¿eso también les jugó en contra?</p> <p>198. Paola: nos jugó en contra porque había instancias que de alguna forma   nosotros no sabíamos el vínculo que había que existía entre el director y la: profesora que está a cargo en general del aula   que ellos son esposos   entonces ella igual nos nos <i>tiró un poco la pelota</i> en alguna instancia pero igual nosotros siempre tratamos de hablar con don Pedro porque él era el titular y manejaba la situación y la escuela en general   entonces él nos dio las posibilidades de entrar y en la medida en que nosotros fuimos explicándole de lo que se trataba   y que nuestro interés era más que nada   eh: investigar y de alguna forma proyectarlo como las chiquillas también lo quieren hacer   proyectarlo a: las escuelas y visualizar lo que es la escuela hospitalaria porque no se tiene mucha información   y él lo encontró sumamente interesante lo que nosotros de alguna forma le proponíamos (entró Luisa)</p> <p>199. I: porque sonaba bien</p> <p>200. Paola: porque sonaba bien y todas las teorías que de alguna forma no lo habíamos visto por ese lado que tienen que ver netamente con enfermería   al final realmente nos puede servir y pensar que cuando estos niños logren llegar a su colegio formal   va a ser beneficioso para el profesor que lo va a tomar   pero sí hubo un momento en que no estuvimos de acuerdo cuando él era tan tajante con el final el desenlace de algunos niños   y eso nos perjudicó mucho yo debo reconocerlo yo soy mucho</p>	<p>La entrevistadora abre el discurso preguntando a Marcela y Paola si en el aula hospitalaria tuvieron la acogida que manifestaron al comienzo. Frente a la confirmación de Marcela, la entrevistadora pregunta si estos cambios les afectaron.</p> <p>Paola transmite sus ideas con seguridad, pero también con atenuación, en un par de ocasiones con el uso de “de alguna forma”. Luego, se concentra en narrar cómo resolvieron la eventual disputa que podría ocurrir entre don Pedro y Darinka, que son marido y mujer y que tuvieron sus diferencias en el modo de acoger la investigación de Marcela y Paola.</p> <p>Paola utiliza la primera persona plural, porque habla del grupo y posiblemente, porque la pregunta se formula en segunda persona plural.</p> <p>En esta intervención, a Paola se le dificulta ordenar y exponer las ideas con coherencia. Sigue posicionándose desde la primera persona plural. Paola señala la existencia de una situación ocurrida con don Pedro, en que no estuvieron de acuerdo con él, no obstante, no la detalla, solo se refiere a ser tajante con el desenlace de algunos niños. Lo que sí reconoce Paola es que es sensible.</p>

<p>más sensible   que esas instancias me dolía me dolía que fuese tan <u>frío</u>    pero:: gracias a dios se logró concretar el último instrumento que era el grupo focal</p> <p>201. I: ya   lo pudieron hacer</p> <p>202. Paola: sí:: y a pesar de que no eran muchos niños porque los chiquititos van si el tiempo está bueno</p> <p>203. I: sí si me acuerdo de que Marcela llegaba y decía “no pude hacer esto porque llovió”</p> <p>204. Paola: yo siento profesora yo siento que:: que nosotros vivimos un real proceso   siento que vivimos como en rigor   a concho lo que es una investigación   que te digan que no que te cierren la puerta que no se puede que váyase</p> <p>205. I: acá las chiquillas también</p> <p>206. Paola: que te reten porque la Marcela se ganó un reto hace poco   del director entonces   no::</p> <p>207. I: y ahí siendo respetuoso como corresponde</p> <p>208. Marcela: sí::</p>	<p>Luego del relato que se hace difícil de seguir, Paola menciona que <i>gracias a dios</i> se realizó el grupo focal, con pocos niños debido a las condiciones climáticas. Aprovecha la exposición para expresar sentimientos y sensaciones y retoma la conversación con la primera persona singular <i>yo siento que vivimos un real proceso (...) como en rigor a concho (...) que te digan que no que te cierren la puerta que no se puede que váyase (...) que te reten</i>. Paola externaliza sus sentimientos y con ello, describe su concepción de la investigación, un camino de dificultades.</p>
--	---

La reflexión acerca de esta experiencia le permite a Paola actualizar y transformar las gestalts (Tigchelaar et al., 2010), para crear nuevos esquemas cognitivos, en este caso, para diseñar una nueva concepción del concepto investigación. Luego de esta experiencia vivida, Paola entiende que un *real proceso* implica enfrentar dificultades, con la posibilidad de no avanzar o la de sobreponerse a ellas. La experiencia de Marcela y Paola, sin duda, puede ser distinta porque se trata de distintas personas, con distinto avance académico, con edades y motivaciones diferentes, sin embargo, el trabajo reflexivo ha sido realizado en equipo - solo verbalizado en su mayoría por Paola -. Finalmente, luego de los obstáculos que debieron superar ambas, perciben que vivieron un *real proceso* investigativo, *en rigor*.

### ***3.8 Octava secuencia: el caso de Luisa y Rosmery***

La octava secuencia comienza con una pregunta resumen de la entrevistadora, dirigida a Luisa, ya que se incorporó más tarde por haber asistido previamente a una actividad de Práctica Profesional.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
<p>209. I: Luisa la quiero poner al tanto porque estamos conversando respecto al proceso de Seminario de Grado   la relación con el Seminario de Especialidad y la Investigación Educativa   la adquisición de esta competencia investigativa que pareciera que está en estos tres cursos y ahora estamos conversando sobre el proceso   y el producto que es la tesis   y en el proceso estamos conversando acerca de:: de cómo fue trabajar de manera individual en algunos casos o en parejas en el caso de ustedes que al principio era un trío   entonces si quieres aportar ¿cómo ves tú esto que ya está terminado casi? las chiquillas decían que se sienten orgullosas de esto y respecto al proceso lo estaban contando recién Paola y Marcela</p> <p>210. Luisa: yo siento que:: la sensación es de ambas en algún momento no nos sentimos para nada cómodas con nuestro tema porque:: con Rosmery desde segundo año habíamos dicho “la investigación tiene que ser en una cárcel”   por los diversos motivos que teníamos ambas</p> <p>211. I: claro   motivaciones</p> <p>212. Luisa: entonces:: bueno después nos unimos con Camila y la Cami igual estaba súper motivada con el tema   eh:: después pasó el tema de que nunca nos::</p> <p>213. I: no les dieron acceso</p> <p>214. Luisa: nosotros ni siquiera llamamos para decir que no queríamos ir</p> <p>215. I: todavía están esperando que las llamen</p> <p>216. Rosmery: [sí:]</p> <p>217. Luisa: [sí:] entonces nosotras decimos “imagínate nos llaman mañana y nos dicen ya ahora se puede” (ríen) entonces era el sueño de hacer posible esa investigación   entonces cuando ya nos dimos cuenta de que realmente no era factible no era viable el tema   eh:: dijimos ya hay que agarrarse de lo que se pueda no más</p> <p>218. I: claro   de lo que de repente ustedes también tienen hartito manejo porque yo recuerdo que Ros y tú también estaban en el área de lingüística y conocían más los trabajos apuntaban para ese lado ¿echaron mano a eso? ¿cómo lo hicieron para tomar la decisión en ese momento?</p> <p>219. Rosmery: no sé fue así como:: con Luisa igual que Nixa y Elexia nos conocemos hace hartito tiempo entonces ya::   no sé fue raro</p> <p>220. I: salió solo fluyó el tema</p> <p>221. Luisa: sí fue cuando nos dijeron eso no es viable y la profesora salió a conversar con nosotras y</p>	<p>La entrevistadora informa a Luisa - quien recién se incorpora - de los temas del grupo focal: la relación del Seminario de Grado con las otras asignaturas, la adquisición de la competencia investigativa y el proceso-producto que es la tesis, donde se trató la modalidad de trabajo individual o en parejas.</p> <p>Luisa utiliza la primera persona singular y luego la primera persona plural en su discurso para referirse al trabajo investigativo realizado en conjunto con Rosmery. Reconoce que el tema no las hizo sentir cómodas, pese a que, desde el segundo año de la Universidad, la cárcel era el lugar definido para la investigación. Después se unieron con Camila.</p> <p>Luisa narra cronológicamente los hechos hasta llegar a que no obtuvieron acceso a la cárcel y en tono de broma señala que se imaginan que las llaman y les confirman que se puede realizar, la idea de concretar esta investigación es un sueño.</p> <p>Luisa señala que cuando asumieron que el tema no era viable, tomaron la resolución de aferrarse de <i>lo que se pueda no más</i></p> <p>La entrevistadora pregunta cómo hicieron para tomar la decisión y comenzar un trabajo nuevo sobre la marcha.</p> <p>Rosmery se autoselecciona para responder y hace una comparación entre la pareja Luisa-Rosmery y Elexia-Nixa, en función del tiempo en que se conocen.</p>

dijimos “qué hacemos | tenemos tres cursos de práctica tenemos que hacer algo de ahí” decíamos “de qué curso nos agarramos” en el colegio de Camila no se podía hacer mucho | dijimos el de Rosmery tampoco el ambiente es muy grato entonces ya el Hispanoamericano que hay más recursos | eh:: y justo los niños estaban escribiendo | habían escrito un texto y dijimos revisemos los textos y vemos en qué fallan-

222. I: y ahora cuando tienen este trabajo terminado ya casi ¿cómo ven ustedes ese producto hoy? cuando ven todo lo que pasaron hacía atrás:: que este tema fluyó solo

223. Rosmery: yo me siento tan | en cierta medida ver el trabajo es gratificante porque ver que nos costó igual que la sufrimos | tuvimos que pasar varios procesos entonces ver el producto terminado es gratificante

224. I: lo sacaron en muy poco tiempo también

225. Luisa: sí:: si nosotras dijimos la investigación en la cárcel no salíamos de las tres páginas | cuando cambiamos el tema a los textos que se habían producido teníamos los objetivos las preguntas pero no salíamos de ahí | no podíamos avanzar | nosotras con Rosmery siempre hemos tenido una manera de trabajar entonces yo creo que estas últimas semanas se nos hizo más fácil porque decíamos “tú haz esto yo hago esto después lo conversamos y lo unimos vemos qué podemos sacar o agregar”

226. Rosmery: nos juntábamos

227. Luisa: Rosmery iba a mi casa o yo venía a Viña y:: nos juntábamos antes de entrar a Seminario y todas las semanas así y es porque:: igual nosotros tenemos una forma de trabajar | igual desde segundo siempre hemos trabajado juntas entonces eso también

228. Rosmery: juega a favor

Luisa describe cómo se enfrentaron a la resolución de problemas en conjunto con Rosmery y Camila, y por qué decidieron trabajar la implementación en el Colegio Hispanoamericano.

La entrevistadora pregunta cómo ven el producto hoy después de todo lo que pasaron.

Rosmery se autoselecciona y del trabajo, resalta la importancia de lo pasado para valorar el producto final, lo describe como *gratificante*.

La entrevistadora indica el poco tiempo en que hicieron un nuevo trabajo.

Luisa manifiesta su acuerdo con un sí extenso. Compara ambos temas de investigación y cómo el trabajo en equipo, colaborativo, les facilitó el trabajo. Reiteran que la forma de trabajar, sistemática y organizada, les sirvió. Rosmery completa la oración de Luisa, con la frase *juega a favor*. Rosmery utiliza el concepto juego en varias de sus respuestas, para establecer una analogía con la investigación.

La investigadora hace una síntesis de los temas para Luisa, a quien le pregunta directamente cómo ve el proceso que casi termina. El discurso de Luisa está basado en la reflexión de su experiencia en el desarrollo de habilidades actitudinales. La proactividad, la autonomía, el trabajo en equipo y la responsabilidad son elementos de estas habilidades que aparecen en todas las sesiones del curso Seminario de Grado. Las ideas del ajuste, el cambio a tiempo y la autonomía para resolver los problemas determinan el tema de esta secuencia. Rosmery coincide con las ideas de Luisa, lo que demuestra efectivamente que el trabajo se realiza en

equipo y que hay un proceso reflexivo relacionado con la metacognición y las tareas colaborativas que está ocurriendo. Rosmery hace una comparación entre ellas y la pareja Nixa-Elexia, señalando que el hecho de conocerse es favorable para tomar las decisiones emergentes: *nos conocemos hace harto tiempo*. Luego señala que su percepción del trabajo hoy es que *es gratificante* – fórmula que repite al final - porque es producto de trabajo, esfuerzo y sufrimiento: *tuvimos que pasar varios procesos entonces ver el producto terminado es gratificante*. La reflexión compartida o grupal, para Domingo (2013), es parte del método R5, fase final donde se planifica la nueva intervención (R5).

### 3.9 Novena secuencia: la investigación en todas las asignaturas

La investigadora presenta una pregunta para dilucidar si los estudiantes perciben que la competencia investigativa se fomenta en las demás asignaturas que no son propias de investigación. La pregunta sirve para contrastar las ideas de la profesora Marcela proporcionadas en sus entrevistas.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
229. I: (...) ¿ustedes creen que los profesores de las otras asignaturas que no son estas tres fomentan la competencia investigativa? ¿los trabajos que se hacen en las otras asignaturas se parecen un poco a esto? ¿tienen que hacer marcos teóricos de la misma manera elaborar una serie de pasos quizás no un marco metodológico pero mostrar cómo se hace el proceso?	La entrevistadora pregunta la percepción de los estudiantes respecto al fomento de la competencia investigativa en las demás asignaturas. Explica la pregunta con otras preguntas de ejemplo.
230. Rosmery: yo creo que el solo hecho de que a ti te pidan un ensayo en un ramo de literatura o cualquiera   eso <u>ya es</u> investigación   entonces por ejemplo yo me acuerdo cuando teníamos con el profesor Nibaldo el profesor Nibaldo constantemente pedía ensayos ensayos ensayos   entonces   nosotros ya teníamos adquirido el tema de la investigación a través de las diferentes áreas que uno ve en la especialidad a través de los trabajos	Rosmery se autoselecciona, para ejemplificar con asignaturas de literatura, por ejemplo, si les solicitan un ensayo, esa acción implica investigar desde distintas áreas de la especialidad. Prosigue dando énfasis al ejemplo del profesor de literatura, y reitera la idea con la frase “ensayos ensayos ensayos”.
231. I: en la especialidad ¿y en los cursos transversales?	La entrevistadora pregunta si aparece la investigación en los cursos transversales, que son asignaturas compartidas por todas las carreras de pedagogía.
232. Rosmery: en los cursos transversales no sé si se da tanto como en Investigación Educativa   no recuerdo	Rosmery no recuerda, por lo que Paola y Luisa



233. Paola: pero en Teoría y diseño curricular	nombran otras asignaturas en las que sí tuvieron que
234. Rosmery: <u>sí</u> en Teoría y diseño curricular se dio la oportunidad	presentar trabajos de investigación.
235. Luisa: y en Política Educativa/	
236. Rosmery: ah en Política también	
237. Paola: sí también	
238. Elexia: también	
239. I: ¿también tuvieron que hacer una investigación?	
240. Rosmery: sí	
241. I: entonces estaban familiarizados con este proceso	La entrevistadora pregunta si efectivamente realizaron investigaciones allí y Rosmery afirma y señala que no partieron “de cero”.
242. Rosmery: no es que vengamos desde cero sin nada	
243. I: ¿algo que decir respecto a esta competencia? ¿las otras asignaturas la incorporaban?	La entrevistadora reitera la pregunta y la abre con la fórmula <i>¿algo que decir?</i>
244. Nixa: yo me acuerdo de que el primer marco teórico que hice lo hice con la profesora Priscila   ella nos hizo hacer   y:: era un proyecto que había que aplicarlo en el colegio pero tenías que utilizar autores muy teóricos y hacer la transposición didáctica   entonces-	Nixa se autoselecciona y recuerda que su primer marco teórico lo hizo en el quinto semestre en la asignatura “Manifestaciones culturales del siglo XX” y tenía que ser aplicado a un contexto escolar. No nombra la asignatura, sino que la recuerda por la profesora Priscila. Elexia interrumpe para señalar que posiblemente no tenían esos nombres de marco teórico y metodológico, modalizando con la frase inicial <i>es que quizás no lo llamábamos así</i>
245. Elexia: es que quizás no lo llamábamos así como marco metodológico marco teórico pero sí:-	
246. I: era incipiente	

Si bien los cursos de la malla curricular tienen acciones de investigación, es importante considerar las percepciones de los estudiantes respecto a cómo ellos comprenden estas acciones. En este sentido, es importante considerar una idea señalada por Rosmery respecto a su representación de la investigación: *yo creo que el solo hecho de que a ti te pidan un ensayo en un ramo de literatura o cualquiera, eso ya es investigación*, lo que la posiciona entonces como una acción transversal a las asignaturas. Estamos frente a una reflexión que se exterioriza posterior a la acción, pero no por ello menos poderosa en su efecto, pese a que pueda ser distinta de lo manifestado por ambas profesoras en sus entrevistas, quienes cuestionaron los trabajos de investigación realizados en otras asignaturas. Rosmery añade que no partieron desde cero en el trabajo de Seminario de Grado.

### 3.10 Décima secuencia: el plagio

El tema plagio fue mencionado por Elexia en el contexto de la conversación acerca del marco teórico, tema al que llegó gradualmente con la siguiente secuencia: marco metodológico-marco teórico- autores-citas-plagio.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
247. Elexia: claro   sí se fue aprendiendo en todos los cursos un poco de:: investigación de los autores de las citas	Esta secuencia comienza con la idea de Elexia de que en todas las asignaturas tuvieron un trabajo con autores, de referenciación y citación, lo que la lleva al plagio. Nixa complementa.
248. Nixa: de citar	
249. Elexia: del:: plagio	
250. I: a uno le enseñan muchas veces a citar pero igual hay errores a menos que lo hagas de manera automática-	La entrevistadora interviene para señalar que, pese a que se interviene tiempo en citar, aparecen errores.
251. Nixa: el plagio al final fue algo importante (ríen)   marcó un semestre entero	Nixa y Elexia se refieren al plagio como algo importante, para Nixa <i>marcó un semestre y nos traumaron</i> y para Elexia, los profesores fueron exagerados, ya que <i>le pusieron demasiado color</i> . Las estudiantes posiblemente se refieran a un semestre en que los profesores establecimos un acuerdo de reforzar el trabajo acucioso con el derecho de autor.
252. Elexia: sí pero es que también <i>le pusieron demasiado color</i> ::	
253. Nixa: pero igual nos traumaron y sirvió   ese trauma ahora sirve	
254. Luisa: no pero es que ay profe hay veces en que uno escribe escribe escribe y de repente se le olvida ese tema   cuando nosotras llegamos en primero el profe Paulo nos dijo:: el profe nos cantó las cosas así como al pan pan vino vino “ustedes si no quieren esto váyanse” y ahí salió el tema del plagio   y nos asustó tanto con ese tema que yo creo que cada trabajo que hacíamos había que revisar muy bien	Luisa se autoselecciona y comienza con una negativa que presenta y da énfasis a su postura <i>no pero es que ay profe</i> . Utiliza la palabra <i>uno</i> para impersonalizar su discurso en cierto grado. Ejemplifica con un profesor en particular que fue directo con la situación del plagio, lo que las asustó y obligó a revisar todos los trabajos.

Saber citar y referenciar con cualquier formato predefinido y uniforme requiere de un aprendizaje procedimental, pero también actitudinal, de reconocer y valorar el derecho de autor y la difusión de información. Dicho esto, para el grupo de Seminario de Grado, hablar del plagio les activa recuerdos y provoca cierto nivel de tensión, esto posiblemente debido a que se convirtió en un tema el semestre en que nos pusimos de acuerdo para enfrentarlo con la comunidad de profesores de la carrera. Las estudiantes recuerdan que fue una medida exigente y que incluso *nos traumamos pero ese trauma ahora sirve*. Para las profesoras, especialmente para Patricia, este es un contenido muy importante que debe fortalecerse. Si bien no hablan todos, se refieren a reglas compartidas, por ende, a una construcción colectiva del sentir respecto al aprendizaje de normas para referenciar y citar.

### 3.11 Décimo primera secuencia: “entendí que siempre es más importante el proceso”

El tema principal de esta secuencia es la reflexión que se realiza a partir del contraste entre cómo ven al estudiante que ingresó a primer año y al estudiante que son ahora. A pesar de que la pregunta es abierta, los estudiantes la encaminan, particularmente Franco.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
255. I: bien hay que ser minucioso y qué bien que recuerden a Paulo y les haya servido   me gustaría llevarlos al campo de la reflexión   porque la investigación y la reflexión están muy vinculadas sobre todo en el ámbito educativo   en este momento ustedes ya se podrían ver como:: como sujetos reflexivos como profesores/ porque finalmente ser profesor es ser reflexivo   me gustaría que respecto a eso ustedes pudieran comentar si es que <u>recuerdan</u> cómo eran cuando entraron a primer año respecto a esto de la reflexión (ríen) y cómo están hoy que ya son casi colegas de nosotros ¿cómo ven ustedes el avance respecto a la reflexión? a lo que implica ser docente ser profesor que es estar buscando problemáticas que sirvan para investigar quizás no de manera tan formal para hacer una tesis pero sí para sacar ideas para analizar datos para aplicar algo nuevo   son dos cohortes acá dos grupos distintos   tenemos a Pablo Luisa y Ros que entraron juntos y los demás que entraron juntos ¿se acuerdan cómo eran cuando entraron?	La entrevistadora realiza una introducción a la pregunta en la que se explaya, porque cambiará de tema al profesor como profesional reflexivo <i>me gustaría llevarlos al campo de la reflexión</i> . El objetivo es reflexionar grupalmente en torno a cómo se han desarrollado desde que ingresaron a la formación inicial docente, de acuerdo al modelo R5 de Domingo (2013).
256. Elexia: hoy me salió un recuerdo (ríen)	Elexia se autoselecciona para mencionar, con buen sentido del humor, que le apareció un recuerdo en Facebook de una actividad grupal, llamada convivencia, muy habitual en los grupos cursos cuando hay buena relación, con la profesora Marcela. En esa imagen de red social, había estudiantes que estuvieron uno o dos semestres con el grupo. Marcela y Franco comentan y la entrevistadora reitera la pregunta.
257. I: del Facebook	
258. Elexia: que tuvimos una convivencia con la profe Marcela	
259. Marcela: sí a mí igual	
260. Elexia: estaba la Gladys estaba el Nico la Francisca	Nixa recuerda que antes no ponía tildes, porque no sabía tildar, mientras que Elexia recuerda que ponía tilde en algunas palabras. Sus recuerdos le traen
261. Franco: un día como hoy	
262. I: ¿se acuerdan ustedes cómo eran respecto a eso?	
263. Nixa: yo no sabía tildar me acuerdo	
264. I: ¿no ponías tildes o las ponías en cualquier lado?	

265. Nixa: no no ponía nunca en la vida  
 266. Elexia: yo ponía en algunas palabras (ríe) de hecho me acuerdo harto de la profe Marcela cuando: hacíamos presentaciones y no poníamos “recordó”  
 267. Nixa: -yo eso después lo entendí-  
 268. Elexia: o la profe:: Cinthia que el esta y el está | a mí esa cuestión no me entraba  
 269. Nixa: y las preguntas “qué” “cuál”  
 270. Elexia: yo no podía lo leía y decía lleva o no lleva | era terrible | me costó tanto | ahora ya lo sé  
 271. Nixa: ella tú le entregabas y te decía “mira acá dice manuscrita y pusiste imprenta yo no te voy a recibir esto”  
 272. Elexia: sí:  
 273. Nixa: y había que volver  
 274. Elexia: terrible y había que dejarle sangría a la cuestión  
 275. Nixa: si te pedía diez líneas después te las contaba y yo nunca respondía en diez líneas | siempre me pasaba  
 276. I: ¿y se acuerdan ustedes Franco Marcela Paola cómo eran cuando entraron respecto a su proceso reflexivo? ¿ahora las cosas las ven distintas? tal vez las prácticas han aportado a la posibilidad de mirar las cosas de manera más integral  
 277. Franco: bueno yo cuando entré con suerte hablaba (ríen)  
 278. Elexia: *terrible pollo*  
 279. Franco: hubo un cambio | en las prácticas sobre todo | considero que antes era más:: me importaba mucho más el resultado de las cosas que:: el proceso | en cambio ahora sobre todo en el trabajo entendí que siempre es más importante el proceso | aprender | aprender para qué uno está haciendo las cosas | que muchas veces la nota que uno se va a sacar  
 280. I: interesante  
 281. Franco: muchas veces van de la mano pero:: pero antes me recuerdo que la primera nota que me saqué en la U fue un rojo y fue como uf qué mal  
 282. I: ¿en serio ¿y te acuerdas en qué fue?  
 283. Franco: en Psicología del desarrollo adolescente | así que creo que en eso he madurado porque en el resto sigo siendo el mismo (ríen)

nostalgia. Nixa comenta en voz baja que entendió que debía tildar el pretérito indefinido después: *yo eso después lo entendí*. Elexia también realiza comentarios respecto a la exigencia de algunos profesores en los aspectos formales de la escritura

La entrevistadora hace participar a los demás estudiantes, nombrándolos: *Franco Marvela Paola*. Además, les da pistas para considerar en la respuesta: *tal vez las prácticas han aportado*

A partir de aquí, toma la palabra Franco, recordando cómo era cuando ingresó a la carrera y estima que hubo un cambio. Hablar del pasado y contrastarlo con el presente sirve para exteriorizar la reflexión, en el caso de Franco, respecto al cambio en el foco: del resultado al proceso (279-281). Recuerda una situación en particular, la primera nota que obtuvo fue insuficiente y se sintió mal. Luego de ello, ha madurado en ese aspecto, en lo demás *sigo siendo el mismo*.

Por autoselección, toma la palabra Elexia quien recuerda su situación particular en el pasado y es apoyada por Nixa en su respuesta: *ponía, hacíamos, hacía, pedía, respondía*, para referirse a cómo eran al comienzo de la carrera y cómo son ahora. El recuerdo está centrado en las tareas, específicamente las de escritura formal, tildar, utilizar sangría, manuscrita, extensión,

entre otros temas. Luego de ello, la entrevistadora abre la pregunta a los demás, nombrándolos. Franco es heteroseleccionado por la entrevistadora para responder y él sí contrasta pasado con presente mediante la oración impersonal: *hubo un cambio*. Luego, comienza a hablar en primera persona singular: *considero que antes me importaba* y contrasta con las expresiones: *antes era más, en cambio ahora*. Franco ejemplifica su cambio con el contraste producto-proceso, expresando que ahora es más importante este último, aprender para qué se hacen las cosas es mucho mejor que centrarse en la calificación.

### 3.12 Décimo segunda secuencia: “ahora entiendo por qué”

Separamos esta secuencia de la anterior, puesto que cada reflexión de cada estudiante tiene un foco distinto. Mientras Franco reflexiona acerca de su mirada en el producto y hoy, en el proceso, Paola se detiene a reflexionar en torno a la secuenciación de temas y contenidos en la malla curricular. Su reflexión sirve además para realizar una crítica a la ubicación del curso Informática Educativa.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
284. Paola: sí:: que nada servía 285. I: ¿cómo? 286. Paola: que todos los ramos   tenían una:: apuntaban para algo distinto   que nada iba concatenado y que al final yo me preguntaba qué me va a servir psicología del desarrollo del no sé qué   qué me va a servir el análisis de no sé qué cosa   yo decía ¿por qué pragmática semántica? yo decía:: yo los veía como ramos parcelados lo veía así desde mi punto de vista   pero desde el <u>año pasado</u> eh:: he ido reflexionando al respecto y todo calza:: 287. I: respecto a la malla dices tú   la organización 288. Paola: sí porque la malla está bien armadita   con razón   porque yo voy marcando los ramos que uno va aprobando   entonces digo ah con razón esto psicología del desarrollo va con esto   entonces ahora entiendo por qué   por eso puedo aplicar esto en manifestaciones culturales con esto que vi para otro ramo   entonces todo está bien entrelazado 289. Elexia: menos Informática educativa (ríen)   esa cuestión al último nada que ver	Paola se autoselecciona para completar las ideas de Franco, apoyándolo con un largo <i>sí</i> . La reflexión de Paola es que su percepción de las asignaturas era que no tenían utilidad ni secuenciación y se preguntaba por su utilidad. Habla del pasado con verbos como <i>tenían, apuntaban, iba, me preguntaba, qué me iba a servir, decía, los veía</i> . La reflexión de Paola se centra en la utilidad de las asignaturas, ya sean transversales o los de especialidad. Llama la atención que recién en cuarto año realizó la reflexión y le hace sentido: <i>todo calza</i> . Para asegurarse de que está comprendiendo, la entrevistadora le pide aclaración y ella confirma que su percepción de la malla curricular es que está bien organizada. Para ir visualizando su avance curricular, Paola marca las asignaturas aprobadas y gracias a ello, observa cómo van teniendo relación entre sí y que <i>todo está bien entrelazado</i> . Elexia aprovecha de comentar que el curso de Informática Educativa está mal ubicado, al final de la malla curricular, lo que es compartido por Paola, no solo para mejorar la enseñanza sino también para la

- |   |   |
|---|---|
| <p>290. Paola: eso quiero acotar   quiero acotar que eso obviamente tiene que estar en el primer año o primer semestre</p> <p>291. Elexia: sí porque se entregan pautas y se enseña a hacer Prezi Power Point   pero está al final nosotros ya saliendo sabemos</p> <p>292. Paola: por ejemplo nosotros lo que vamos a aplicar de los gráficos ya sabemos cómo hacerlo   sería tan bueno que eso lo aplicaran al principio todo pensando en un proyecto en una investigación</p> <p>293. I: en una investigación mixta tal vez   porque a veces uno requiere datos numéricos</p> <p>294. Paola: justamente que sustenten   claro   entonces yo pienso que sería buenísimo</p> | <p>investigación que están realizando y por ende, para realizar proyectos de investigación <i>al principio</i>.</p> |
|---|---|

En esta secuencia, Paola propone el tema de reflexión respecto a cómo se ha modificado su percepción sobre la secuenciación de contenidos en la malla curricular. La reflexión deja en evidencia la organización de Paola, que va marcando en un papel las asignaturas a medida que las va aprobando. Este mecanismo le permitió entender cómo las asignaturas se entrelazan. Recién en cuarto año, descubre estas relaciones, por ende, se puede inferir que existe un trabajo no realizado por parte de los docentes que es explicitar las relaciones entre los objetos de estudio y no verlos como temas parcelados. Elexia añade que solo un curso no está dispuesto de manera adecuada en la malla y su intervención saca risas, lo que demuestra que estamos ante un ambiente relajado y de confianza. Paola apoya la intervención de Elexia y señala que, si el curso se ubicara al comienzo, ellas podrían realizar proyectos de investigación antes, para sustentarlos con datos.

### ***3.13 Décimo tercera secuencia: “entiendo que todo lo que uno hace puede ser aún mejor”***

Debido a que han salido respuestas diversas y para atender a todos los estudiantes, la entrevistadora reitera la pregunta para reflexionar y contrastar el pasado con el presente, dirigiéndola a Pablo, Rosmery y Luisa. Si bien, los tres intervienen, hay dos estudiantes que utilizan el turno de habla explayándose más.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
<p>295. I: ¿y ustedes Pablo Ros? ¿Luisa? ¿cómo se ven ustedes cuando entraron y cómo se ven ahora respecto a su proceso reflexivo?</p> <p>296. Luisa: es que nosotros cuando entramos éramos estábamos súper separados igual   era un grupo de seis y yo estaba en un grupo de cuatro que éramos como::</p> <p>297. Rosmery: las tontitas</p> <p>298. Luisa: las tontitas huecas que andábamos paseando por el <i>mall</i> (centro comercial)</p> <p>299. I: ¿en serio?</p> <p>300. Luisa: igual éramos súper chicos</p> <p>301. Paola: era terrible ese curso cuando yo entré me hacían <i>bullying</i> (ríen)</p> <p>302. Luisa: el tema es que:: yo creo que:: va pasando el tiempo y uno se va dando cuenta de todo lo que sirve   o sea yo siento que:: que ahora soy más autocrítica   yo creo que todos pasamos por un momento en el que decíamos “ay pero por qué esto está mal si yo lo hice así es así” entonces ahora si:: ahora si me corrigen y me dicen “Luisa tú puedes mejorar”   puede mejorar   yo entiendo que todo lo que uno hace puede ser aún mejor     y que no todo siempre es por las notas o sea como decía Franco   lo importante de acá es el proceso:: porque de repente uno igual se esfuerza y se saca un 4 un 5   y a pesar de que no está conforme por algo:: todo vale la pena  </p> <p>303. Rosmery: no sé qué decir</p> <p>304. Nixa: encontró el amor y antes no tenía (ríen)</p> <p>305. Elexia: yo lo perdí (ríen)</p> <p>306. I: ¿y Pablo?</p> <p>307. Pablo: hay diferencias pero en el ámbito educativo más que nada   puesto que cuando salía del colegio <u>técnico</u> mismo en el que hice la investigación   tenía muchos problemas de redacción   me costaba mucho armar un texto y los profesores siempre me decían “arregla esto cambia esto” y en ese punto ya pude:: mejorar   como persona no he cambiado mucho   los que me conocen saben que he sido así de principio a fin   pero:: eso no quiere decir que sea más introvertido que sea mala persona</p>	<p>La entrevistadora reitera la pregunta dirigida a Pablo, Rosmery y Luisa, para hacerlos partícipes de la reflexión.</p> <p>Luisa se selecciona y toma la palabra a partir de la solicitud de la entrevistadora. Hace una distinción del grupo curso, señalando que al comienzo eran dos grupos: uno de seis y el de ella, conformado por cuatro personas. Se sitúa en el grupo para definirlos y es interrumpida por Rosmery que acota que eran <i>las tontitas</i>, lo que es aprobado y desarrollado por Luisa. Luego Luisa retoma la palabra para justificar que eran jóvenes, que por ello tal vez sus preocupaciones eran distintas y usaban el tiempo para pasear por el centro comercial. Usa la palabra <i>uno</i> para su reflexión <i>uno se va dando cuenta de todo lo que sirve, ahora soy más autocrítica, ahora si me corrigen y me dicen puedes mejorar, yo entiendo que todo lo que uno hace puede ser aún mejor</i>. Coincide con Franco que lo importante no es el producto, refiriéndose a la calificación, si no el proceso, el esfuerzo.</p> <p>Hay una toma de turnos que no se concreta, errada, Elexia y Nixa distienden con humor. Luego Pablo, por solicitud de la entrevistadora – heteroselección – señala con rasgos de impersonalidad que <i>hay diferencias en el ámbito educativo</i>, lo que luego traduce en problemas de redacción. Habla del pasado con los verbos <i>tenía, me costaba, me decían</i>. Cierra las ideas señalando que es buena persona, pese a que es introvertido.</p>

En esta secuencia, Luisa exterioriza una reflexión, en la que va develando sus ideas más íntimas respecto de sí misma. Rosmery apoya algunas ideas, como por ejemplo, que eran del grupo de *las tontitas* - a lo que Luisa agrega *huecas* - que paseaban por el centro comercial. Sin

embargo, cuando retoma la intervención, su relato da un giro profundo hacia temáticas como el esfuerzo, la autocrítica y la autoeficacia, en un relato dedicado a las proyecciones, a ser mejor no solo académicamente sino como persona.

En otro lado, está Pablo, que hace una breve reflexión en torno a las dificultades que tenía en la escritura, pero que en realidad él no ha cambiado mucho, puesto que sigue igual de introvertido que antes. Llama la atención que Pablo establezca la relación buena persona=extrovertido; mala persona=introvertido, por ello aclara que es introvertido y no mala persona.

### ***3.14 Décimo cuarta secuencia: “a todos nos ha pasado que hemos crecido”***

En esa secuencia continuamos la reflexión de contraste del pasado y el presente. Elexia toma la palabra de manera voluntaria para referirse a aspectos cognitivos y metacognitivos, los cuales redundan en una autovaloración de sí misma pero también de sus compañeros. Nixa también agrega comentarios que son de índole actitudinal.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
311. Elexia: yo quiero decir algo   con la Nixa lo hemos comentado harto porque al principio uno cuando tenía que hacer una exposición estudiaba tanto yo estudiaba tanto para poder pararme adelante::	Elexia <b>se</b> autoselecciona y pide el turno de habla para señalar los cambios que ha tenido respecto a las exposiciones orales. Usa la palabra <i>uno</i> para incorporar en la acción a todos y al mismo tiempo, no exponer su persona (imagen). Elexia cuenta que tenía que estudiar mucho para pararse adelante, por ejemplo, en literatura, para poder seguir la estructura de exposición oral entregada por la profesora. Pese a que se trata de una reflexión profunda, Elexia no pierde el sentido del humor. Elexia expresa lo mucho que estudiaba antes con la reiteración <i>tanto tanto tanto, y ahora (...) uno prepara un power point o su material con el que va a trabajar. Y ya no te cuesta pararte adelante.</i>
312. I: por ejemplo en qué asignatura/ 313. Elexia: en literatura   yo con la profe de:: con la profe Cinthia   sus Power tenían una estructura que uno tenía que seguir a cabalidad si no estabas muerto (ríen)   entonces era aprenderse el autor el contexto y por qué   y eso yo me acuerdo que lo estudiaba tanto tanto tanto y ahora para ir a hacer una clase uno prepara un Power Point o su material con el que va a trabajar	
314. I: cada vez más breve 315. Elexia: y ya no te cuesta pararte adelante ni dices “uy no me aprendí esto” sino que uno prepara la clase y ese conocimiento uno ya lo tiene entonces   en ese sentido yo creo que a todos nos ha pasado que hemos crecido y no existe la necesidad de estar toda la noche estudiando para al otro día poder explicar algo   si no que uno ya:: con preparar con planificar	La reflexión de Elexia tiene que ver con mecanismos de metacognición, autorregulación y autonomía. Ella quiere hablar por todos cuando señala que <i>a todos nos ha pasado que hemos crecido</i> . Ese gesto de hacer partícipes a los demás de su propia reflexión en que externaliza sus sensaciones sigue las etapas del modelo reflexivo ALACT (Korthagen, 2001): experiencia - mirar atrás - determinar los puntos



y organizar tu clase ya estás listo   entonces eso creo que ha sido un crecimiento súper grande	importantes – buscar comportamientos alternativos – probar en una situación nueva.
316. I: y seguro que va a seguir   con la práctica en el colegio va a seguir	
317. Nixa: sí:	
318. Elexia: el año pasado por ejemplo cuando teníamos que disertar con la Nixa igual con la profe Ximena   los contenidos se van repitiendo entonces uno va agregando cosas nuevas pero que se le agregan a lo que uno ya sabe   entonces eso es: uno adquiere muchos conocimientos   ya llegando al final se da cuenta de todo lo que aprendió y que esto ya lo vio   uno empieza a relacionar también las cosas	Elexia ejemplifica con un curso, para recalcar que ha aprendido: <i>uno adquiere muchos conocimientos y llegando al final se da cuenta de todo lo que aprendió.</i>
319. Nixa: y lo bueno es que los estilos de los profes que tuvimos eran siempre   algunos eran muy visuales entonces tenemos tantos datos de cortos que esta película te sirve con esto   o el diario tanto escribe tal cosa que tú lo puedes trabajar de tal forma   y siempre de una forma crítica	Nixa aporta una idea en la que valora los estilos visuales de los profesores, lo que les permite contar con una diversidad de materiales y recursos para trabajar didácticamente en el aula.
320. Elexia: <u>y diferentes</u>   por ejemplo el profesor Andrés era súper antiguo (ríen) para sus cosas   la profe Marisol era muy   tenía muchos datos mucha información que eso nos sirvió a nosotros para hacer el ciclo ahora   de hecho de ahí nació la idea de trabajar con ese tema   entonces: aprendimos mucho y eso se ve se refleja cuando uno hace una clase cuando uno diserta   o cuando uno explica algo	Elexia retoma la palabra para subrayar que eran profesores diferentes y ejemplifica con un par de profesores. Para ella, el aprendizaje se refleja cuando uno enseña, expone o explica algo.
321. Nixa: cuando te dicen también los demás “qué bien que tengas esta parte pedagógica súper buena que a los chicos les gusta que los atraes con estas cosas que los entienden que bajas los contenidos que no es tan difícil de comprender”   porque nosotros acá hemos aprendido de la forma más difícil   y se supone que no es de esa forma la que nosotros tenemos que enseñar a los chicos   entonces: súper bien esa parte   yo creo que todos logramos esa parte de atraer de crear   yo hasta el año pasado que tuvimos esas clases que nos hacíamos entre nosotros   yo estaba entretenidísima   que la Pao salía adelante que la Luisa	Nixa hace mención a la trasposición didáctica y sus comentarios reflejan el espíritu de grupo, de respeto, de compañerismo y de cariño que existe en el curso. Recuerdan las clases de didáctica en que realizamos modelamiento en varias ocasiones y para Nixa, eso le permitió conocer a sus compañeros como profesores, conocer <i>la mano</i> de cada uno, que representaría el estilo y la impronta que cada uno le agrega a la pedagogía. Para Nixa se trata de un <i>sello súper potente</i> .
322. Elexia: todos traíamos buenas actividades	
323. Nixa: sí <i>po</i> y súper entretenidas las clases entonces: nosotros nos entreteníamos y somos compañeros y yo sé cómo es la mano de nosotros y cómo lo están haciendo en sus prácticas así que eso también es un sello súper potente	

En esta secuencia, participa la dupla Elexia-Nixa que, por cierto, ha evidenciado un progreso importante, no solo en el Seminario de Grado sino también en la Práctica Profesional. Ambas continúan a la fecha, trabajando en los establecimientos en que realizaron sus prácticas y Nixa cursa un Magíster en Literatura en una universidad de la Quinta Región de Valparaíso. Ambas se conocen mutuamente porque son primas, por ende, su cercanía existe de antes y trasciende el espacio universitario. Sus reflexiones, pese a que son propias de un sentir individual, trascienden esos muros y se convierten en reflexión colectiva, porque ellas lo han determinado así, según el uso de ejemplos y la elección semántica y sintáctica de su discurso. Tanto Nixa como Elexia convierten la reflexión en un reconocimiento y agradecimiento a sus compañeros de curso presentes. Esto forma parte del proceso reflexivo interactivo, en primer lugar, en contraste con las ideas de uno mismo, en segundo lugar, en contraste con los demás, y, en tercer lugar, en contraste de uno mismo en el tiempo (Tigchelaar et al., 2010).

### 3.15 Décimo quinta secuencia: las proyecciones

La secuencia comienza con la pregunta de la entrevistadora, quien consulta por las proyecciones, esto es, cómo se ven respecto a la investigación cuando sean profesores.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
326. I: sí pues eres muy joven ¿y se ven haciendo investigación? de acuerdo a lo que conversamos ahora a lo que hicieron a la competencia investigativa ¿se ven investigando formal o informalmente como profesores?	La entrevistadora pregunta cómo se proyectan como profesores, realizando investigación.
327. Franco: sí::	
328. I: ¿o basta con esta tesis?	Franco se autoselecciona, afirmando que sí se ve como investigador, Paola toma la palabra para señalar <i>a mí me gustó</i> , al mismo tiempo que <i>es un desafío</i> .
329. Marcela: no::	Va hacia el futuro para reflexionar acerca de su tesis, indica que se reirá cuando la lea, con más experiencia.
330. Paola: sí sí   a mí me gustó   yo lo encuentro que es un desafío	Con ello, se adentra en su experiencia y declara su deseo, subrayándolo: <i>yo estudié viejita ya pedagogía porque yo quiero ser profesora</i> . Para Marcela, el profesor debe <i>ser ávido de conocimiento y de indagar</i> . En su caso, que quiere perfeccionarse, aún más. La reflexión de Paola parte de la base de su deseo genuino de ser profesora.
330. I: es un desafío	Ella estudio Pedagogía en Inglés antes de Pedagogía en Lengua Castellana y es la mayor, con 42 años, cuando el resto tiene entre 23 y 25 años, con excepción de Elexia que tiene 33, se nota la
331. Paola: me gustaría:: saber   yo sé que en unos años más cuando lea esta tesis   me voy a reír y voy a decir (riendo) “pero cómo pude haber escrito estas cosas”   y tenga la experiencia de:: de muchas cosas/   eh:: voy a decir “es importante”   uno como profesor   concuerdo con lo que dice Luisa yo:: estudié viejita ya pedagogía porque yo <u>quiero</u> ser profesora   eh:: entonces uno siempre tiene que estar investigando   el profesor tiene que tener esa:: ser	

<p>ávido de conocimiento de saber otras cosas   y de indagar   entonces me gustaría sí</p> <p>332. I: te ves investigando</p> <p>333. Paola: y de hecho si yo sigo perfeccionándome con mayor razón</p> <p>334. I: un magíster implica investigar</p> <p>335. Paola: implica investigar</p> <p>336. I: claro que sí ¿y los demás cómo se ven? ¿no? La Marcela dijo que no <i>altiro</i></p> <p>337. Franco: -a mí me gustaría investigar-</p> <p>338. I: (a Marcela) ¿no quieres investigar nunca más en la vida?</p> <p>339. Marcela: no no sé</p> <p>340. I: ¿o pasar por un proceso de tesis como este?   porque son dos cosas distintas igual</p> <p>341. Marcela: sí   -no quiero hacer más esto-   tampoco sé lo que quiero hacer</p> <p>342. I: Franco ¿qué decías tú? ¿tú sí quieres investigar?</p> <p>343. Franco: sí   yo voy a investigar</p> <p>344. I: ¿como profe o quieres seguir estudiando formalmente?</p> <p>345. Franco: sí igual me gustaría perfeccionarme más adelante pero como:: dice mi compañera en un futuro más próximo me gustaría trabajar   ahí donde vivo yo   Petorca</p> <p>346. I: ¿quieres volver?</p> <p>347. Franco: sí::</p> <p>348. I: <u>vas</u> a volver</p> <p>349. Franco: voy a volver</p> <p>350. I: bien   ¿y ustedes investigando en cualquier cosa? porque Ros también dice que quiere estudiar otra cosa ¿se ven investigando? ¿aprendiendo otras cosas? ¿o buscando estrategias nuevas?</p> <p>351. Rosmery: ah sí::</p> <p>352. Luisa: profe si yo creo que no es:: el odio a la investigación o sea de la investigación es bonito el proceso y todo lo que uno aprende   si es esto la tesis   estamos presionados por el tiempo</p> <p>353. Franco: -claro-</p> <p>354. Luisa: estamos muy presionados por la nota por nuestro título</p> <p>355. Paola: las circunstancias</p> <p>356. Luisa: entonces son las circunstancias</p> <p>357. Paola: son las [circunstancias las que lo hicieron así]</p> <p>358. Rosmery: [-no es que no nos guste la investigación-]</p>	<p>diferencia entre los objetivos, las actividades y las motivaciones de ella en relación a sus compañeros.</p> <p>La entrevistadora reitera la pregunta.</p> <p>Franco se autoselecciona, aunque en voz baja señala que le gustaría investigar.</p> <p>La entrevistadora centra su atención en Marcela, que señala disidente que no está interesada en hacer más investigación. Luego retoma la idea de Franco, quien desarrolla el punto respecto a perfeccionarse. Llama la atención el uso del verbo perfeccionarse de parte de Paola y Franco, como la forma de seguir estudiando formalmente. Por lo pronto, Franco señala que desea regresar a su tierra y trabajar en ella.</p> <p>La entrevistadora reitera la pregunta esta vez a Rosmery, quien es escueta y señala que sí se ve investigando.</p> <p>Luisa aprovecha que Rosmery no participa y toma la palabra, para defender la investigación. Su reflexión apunta a aclarar en primer lugar, que no odia la investigación, porque es un proceso bonito, si no que el día de hoy están presionados por el tiempo, la calificación, el título. Franco y Paola coinciden con Luisa, quien realiza una especie de defensa de la investigación y al final Paola se solapa con Rosmery, quien aclara que no se trata de que no haya placer por investigar.</p>
---	---

Las proyecciones de los estudiantes se ven opacadas por sus temores, las presiones, las calificaciones que están directamente relacionadas con el grado de Licenciado en Educación. En esta secuencia, se dan dos tipos de reflexiones: la primera de Paola quien se proyecta como profesora investigadora y la segunda, de los estudiantes que volvieron a la realidad en sus reflexiones. Mientras algunos proyectan con continuar estudios o *perfeccionarse*, hay otros más pragmáticos como Luisa o Franco, que están hoy mismo pendientes y presionados por las circunstancias. Las diferencias no son opuestas y les hacen sentido a los demás estudiantes del curso que asienten o manifiestan su acuerdo de otras formas.

### 3.16 Décimo sexta secuencia: “*nosotros sabemos lo que es una investigación*”

La entrevistadora contextualiza y con ello, precisa la pregunta de la proyección de los estudiantes, puesto que la representación de investigación podría estar siendo muy acotada a un solo ámbito.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
367. I: a eso los quiero llevar a que el aula a que el espacio institucionalizado como escuela o liceo se supone que <u>es</u> un espacio de investigación entonces ustedes pueden trabajar investigaciones no formales en el sentido de que tengan que ver con tesis o postulaciones a grandes fondos   sino que pueden hacer trabajo interdisciplinario o trabajo con su equipo de departamento e investigar ahí constantemente	La entrevistadora repara la pregunta señalando que investigación puede ser algo distinto a una tesis, si no que puede convertirse en una acción cotidiana cuando sean profesores, un trabajo interdisciplinario o en sus departamentos, en sus aulas.
368. Elexia: ah yo creo que eso se hace   se hace al pertenecer a un colegio al estar ahí contratado yo creo que eso hay que hacerlo	Elexia se autoselecciona y reflexiona que, al estar en un colegio, la investigación no sería opcional, <i>eso hay que hacerlo</i> .
369. I: lo que pasa es que eso no siempre-	
370. Paola: -¿no siempre?-	
371. I: viene de la mano no siempre viene con las responsabilidades que tiene el profe   por eso les pregunto porque hay muchas de las cosas que <u>tiene</u> que hacer el profe que no están escritas	La entrevistadora señala que en ocasiones la investigación no es parte de las responsabilidades explícitas que tiene el profesor, pero no por ello deben dejarse de lado, por ello contextualiza la pregunta, al parecer la investigación sería una actividad más voluntaria dependiente de la motivación de cada uno y de la posibilidad de contagiar esa motivación a otros. Ejemplifica con el trabajo interdisciplinario manifestando preferencias.
372. Elexia: sí	
373. I: y esas cosas si no están escritas ustedes pueden hacerlas o no   ahora el tema es si lo quieren hacer porque si lo quieren hacer pueden ustedes ser un motor que motive a sus colegas a trabajar en esto   digo el trabajo interdisciplinario porque es el que	

me gusta a mí pero también puede ser solo del área de lengua y literatura

374. Franco: también este:: proceso va a ser beneficioso por la implementación del nuevo eje de investigación que vimos en Seminario de Especialidad | ahora hay que enseñar a investigar entonces sirve mucho lo que estamos haciendo ahora

375. I: por supuesto

376. Franco: porque muchos asocian investigación a meterse a internet y buscar lo primero que encuentran en cambio | nosotros sabemos lo que es una investigación cómo se:: tiene algunos pasos tiene | la relevancia que tiene la investigación también

377. I: por ende están más cercanos a poder enseñar a investigar a los estudiantes | me parece muy bien lo que dice Franco

378. Nixa: profe yo:: quiero investigar pero:: así como hacer proyectos cosas así | cuando tuvimos que ir tanto a la Casa de la cultura a mí me gustó tanto la forma en que trabajan ahí y:: lo que se mueve

379. I: ¿cuál es la Casa de la cultura?

380. Nixa: [la que está en Valpo]

381. Elexia: [el CENTEX]

382. I: ah el Consejo de la Cultura | tenemos la suerte de tener el Consejo Nacional de la Cultura en la región hay que sacarle provecho

383. Nixa: es fabuloso y:: no sé cómo pero yo voy a trabajar ahí (ríen) | lo decreté | y:: quiero hacer un magíster en literatura clásica o algo así | o universal

Franco reflexiona que el proceso de investigación le traerá reportes debido a la implementación del nuevo eje de investigación incorporado a las Bases Curriculares de Lengua y Literatura. Establece la relación entre el eje y lo que están aprendiendo: *ahora hay que enseñar a investigar entonces sirve mucho lo que estamos haciendo ahora*. Se sitúa en el punto de vista de los otros, para indicar con el adjetivo que dota de cierta impersonalidad: *muchos asocian investigación a meterse a internet y buscar lo primero que encuentran*. Luego utiliza la expresión de contraste *en cambio* para situarse en su posición y con la primera persona plural, indicar que *nosotros sabemos lo que es una investigación (...) la relevancia que tiene la investigación*.

Nixa se autoselecciona para indicar que también quiere investigar, desde el diseño de proyectos culturales. Ella decreta que va a trabajar ahí y que va a realizar un Magíster en literatura clásica, universal o similar, algo que ocurre en la actualidad.

Frente a la pregunta de cómo se proyectan en el ámbito investigativo, la entrevistadora debió aportar más información, puesto que los estudiantes realizaron la asociación investigación=tesis, lo cual no es del todo errado, en tanto proceso, pero no como producto. Por ello, indicó que la investigación era algo mucho más cotidiano en la labor del profesorado, pero que también dependía de las voluntades individuales. Frente a ello, hubo tres tipos de reacciones, una más de la intuición, por parte de Elexia y otras dos argumentadas, por parte de Franco y Nixa.

Elexia manifiesta indirectamente que investigar es tarea del profesor: al estar contratado *hay que hacerlo*. Con esta reflexión demuestra su metacognición y reflexión en torno a la variable tarea docente. Franco, por su parte con el adverbio también, añade información estableciendo una relación interesante entre lo útil que será lo aprendido en el Seminario para asumir e implementar el nuevo eje de investigación en Lengua y Literatura. Reconoce que

hoy tiene conocimiento empírico y experiencial respecto a la acción de indagar e investigar y que esto no implica solamente *meterse a internet y buscar lo primero que encuentra(n)*, es saber de metodología y relevancia. Finalmente, Nixa, se dirige a la entrevistadora, indicando que quiere investigar y con el *pero* expresa una visión y concepción distinta de la acción investigativa: hacer proyectos culturales y a través del estudio de un magíster en literatura clásica o universal, esto es, formalmente acreditándose al respecto.

Es interesante observar cómo gradualmente se construye la respuesta, por una parte, con una visión práctica del profesor en el aula que tiene el deber de investigar, por otra parte, con una visión curricularista, integrando el eje investigativo de las Bases Curriculares, y finalmente, una visión certificadora del proceso, a través de la obtención de un magíster.

### ***3.17 Décimo séptima secuencia: todo el esfuerzo que uno pone tiene su recompensa al final***

En la última secuencia del grupo focal, el tema está guiado por una pregunta amplia: ¿Qué dejaron en el lugar donde hicieron la investigación? La respuesta puede ser metafórica o concreta, esto es explicitado por la investigadora.

Texto	Análisis: ¿Qué dicen? ¿Cómo se sitúan ante lo que dicen?
394. I: les voy a hacer la última pregunta ¿qué dejaron en el lugar donde hicieron la investigación?	La entrevistadora señala que realizará la última pregunta referida a qué dejaron en el lugar donde hicieron la investigación. Luego de que Elexia riendo señala que dejó su vida, la entrevistadora señala que puede ser también algo no metafórico.
395. Elexia: ay yo dejé mi vida (ríen)	
396. I: no tan metafóricamente ¿qué sienten ustedes que dejaron en esas personas en esos espacios físicos?	
397. Nixa: ahí yo puedo decir algo   al final nosotros   yo evalué el libro Juventud en Éxtasis y salieron tantos temas porque el libro es súper bueno entonces hablamos de las ETS de los misóginos del machismo de los malos padres de los adolescentes   entonces yo siento que ahí en esas clases que fueron como cuatro clases en donde debatimos hablamos tanto   incluso una chica dijo “no estoy en contra del matrimonio homosexual porque tengo mi pareja mujer y a futuro quiero tener una vida con ella” entonces fue muy muy lindo   y cuando yo me hice profesora me hice profesora por eso porque sabía que:: iba a tener estos momentos en que no solamente iba a hablar de teoría del lenguaje y::	<p>Nixa se autoselecciona y comienza señalando que, referido a eso, ella puede decir algo. A partir de la lectura de Juventud en Éxtasis – del mexicano Cuauhtémoc Sánchez -, accedieron a conversar de temas como las ETS, la misoginia, el machismo, los malos padres y ejemplifica con una estudiante que reveló su homosexualidad.</p> <p>Nixa señala que se hizo profesora para tener esos momentos, no solo para hablar de teoría y libros sino de valores, la problemática, la opinión y la crítica.</p>

leamos los libros sino hablar de los valores ver la problemática actual   la opinión la crítica entonces yo siento que lo que dejé en ellos era otra forma de educarse	Indica que dejó en ellos otra forma de educarse, de decir las cosas sin miedo, de opinar.
398. I: que fue como tú experienciaste	
399. Nixa: claro   de <u>decir</u> las cosas   sin miedo   de opinar:: de tener una crítica:: de:: cierto punto	
400. Elexia: de tener puntos de vista diferentes	Elexia interrumpe para apoyar a su compañera.
401. Nixa: de conceptos que no manejaban por ejemplo misógino   no tenían idea de qué era eso y ahora claro lo comprendieron y de dónde parte porque las preguntas eran súper directas entonces los chicos:: ahí me di cuenta de que siempre los subestiman “no saben pensar no saben escribir no tienen opinión” y yo ahí traté de sacar todo eso y me siento súper conforme porque: los chicos de verdad sí son muy críticos y son muy inteligentes	Nixa continúa ahondando en la idea, señala que a los estudiantes <i>siempre los subestiman</i> , pero ella está conforme porque los estudiantes son críticos e inteligentes.
402. I: hay que hacerlos brillar   y ustedes/ ¿qué dejaron?	La entrevistadora da la palabra a Luisa.
403. Luisa: yo creo que   en mi caso ayudé a que los   chiquillos entendieran que todo aprendizaje tiene un proceso anterior   por ejemplo en el tema de la escritura ellos pensaban que por escribir el primer borrador siempre estaba listo   y no   hay un proceso detrás hacemos una lluvia de ideas   pensamos en conjunto qué vamos a escribir   luego escribimos revisamos corregimos   ellos nunca habían hecho una:: coevaluación	Luisa señala que ayudó a hacer entender que todos los aprendizajes eran parte de un proceso, por ejemplo, en la escritura hay lluvia de ideas, pensar en conjunto, borradores, escritura, corrección, coevaluación. Esto último los estudiantes nunca lo habían hecho.
404. I: ay eso es tan divertido	
405. Luisa: sí <i>po</i> o cuando les hice redactar una biografía   van a hacer una biografía de su compañero pero no de cualquier compañero   del que está al lado suyo   entonces ellos felices porque se conocieron y me decían “ay profe nosotros nos conocemos desde este año no más” yo les decía “esta es la oportunidad de conocerse” entonces después pasaron las clases y los chiquillos se habían cambiado de puesto   ahora se sentaban con los que habían entrevistado	Realizar una biografía les sirvió a los estudiantes para conocerse, pues es el primer año juntos en el aula. La evidencia de que les sirvió es que se cambiaron de asiento para sentarse con quienes se entrevistaron.
406. I: o sea sirvió para otras cosas que no te habías planteado	Entrevistadora precisó que tuvo utilidad más allá de lo planificado.
407. Luisa: claro   después de este proceso de escritura ellos tenían que representar a un:: personaje de La Odisea y:: son 45 y 43 llegaron disfrazados   y las clases anteriores no me habían <i>pescado</i> mucho y decían “no no nos conocemos tanto se van a reír”   los llevamos a una sala audiovisual y había un respeto absoluto   todos sacándose fotos felices con los disfraces y:: yo me quedo con la sensación de que les enseñé que:: todo el esfuerzo que uno pone tiene su recompensa al final   ellos me hicieron un regalo	Le sorprendió que los estudiantes se hayan motivado con los disfraces (43 de 45 llegaron disfrazados) para representar un personaje de La Odisea y se hayan respetado.  Luisa se queda con la sensación de que <i>todo el esfuerzo que uno pone tiene su recompensa al final</i> .

<p>súper lindo al final el día viernes y:: afuera del envoltorio había un papelito que decía “gracias por enseñarnos con el corazón” y yo me puse a llorar porque es súper emocionante   se dan cuenta de que lo que uno hace de verdad lo hace con cariño   que uno se prepara para hacer una buena clase y que:: uno confía en sus habilidades   ellos se dan cuenta cuando uno confía en ellos   yo les decía “tú eres capaz de hacer esto no me presentes esto porque tú lo puedes hacer” ellos se sienten que es lo máximo para ellos</p>	<p>En la despedida de Luisa le agradecieron por enseñar con el corazón. Esto fue muy emocionante para ella, porque se dan cuenta del cariño, de la preparación de las clases y de la confianza en las habilidades de sus estudiantes.</p>
<p>408. I: o sea que si esos esfuerzos fueran en conjunto con los otros colegas y todos pensarán de la misma manera esto seguramente se podría mejorar en menor tiempo</p>	<p>La investigadora concluye que si el esfuerzo fuera colectivo y cooperativo, se podría mejorar en menor tiempo.</p>
<p>409. Luisa: claro</p>	
<p>410. I: el esfuerzo no puede ser individual   tiene que ser cooperativo colectivo con las otras personas</p>	
<p>411. Luisa: yo valoro mucho a mi profe guía   ella me apoyó en todos los proyectos que yo quise hacer   pero además de <u>ella</u> está la profesora jefe de los alumnos   un día voy entrando al baño y me dice “profesora usted es la profesora en práctica de lenguaje” y quería conversar conmigo porque los alumnos le habían contado maravillas de mí   entonces empezamos a hablar de los textos que ellos tenían que leer   y yo le decía que estábamos conversando del libro y había varios que no lo habían leído   entonces la profe se conseguía el libro se conseguía copias y en la hora de Consejo de Curso leían un fragmento entonces después los chiquillos llegaban bien a la prueba porque la profe los había ayudado</p>	<p>Luisa continúa señalando que valora a su profesora guía por su apoyo y a la profesora jefe del curso, por su dedicación y preocupación por los estudiantes. Ejemplifica con los textos de lectura.</p>
<p>412. I: eso es súper valioso</p>	
<p>413. Paola: sí::</p>	
<p>414. I: ¿y los demás?</p>	<p>La investigadora reitera la pregunta para los demás.</p>
<p>415. Franco: aparte de todo el conocimiento que uno intenta dejar (ríen)   también creo que mejoraron un poco   antes las primeras actividades que realizaban ellos a la primera cosa que no entendían decían “no entiendo” y no hacían nada</p>	<p>Franco se autoselecciona y comenta con una sonrisa que mejoraron la actitud, porque antes frente a lo primero que leían y no comprendían, decían “no entiendo” y dejaban de lado la actividad.</p>
<p>416. I: ustedes también eran así</p>	<p>La investigadora les recuerda que ellos también eran así. Rosmery y Franco asienten.</p>
<p>417. Rosmery: sí</p>	
<p>418. Franco: sí (ríen) y:: en la guía siguiente realicé adecuaciones a las actividades haciéndolas más variadas de reflexión y en las cosas que no entendían les iba ayudando y eso les sirvió para motivarse a trabajar y:: al menos intentaban hacer las cosas</p>	<p>Franco señala que hizo adecuaciones a las actividades para que tuvieran mayor variedad en la reflexión y ayudó a los estudiantes, lo que sirvió para aumentar la motivación. El cambio de actitud de los estudiantes se vio reflejado en la evaluación.</p>
<p>419. I: tuvieron un cambio de actitud contigo</p>	



420. Franco: un cambio de actitud   y eso se vio reflejado en la prueba donde a la mayoría le fue bien   cosa que no pasaba anteriormente	Marcela se autoselecciona y señala que como estudiante nunca realizó una representación, lo que hizo que como estudiante universitaria fuera vergonzosa. En cambio, como profesora realizó dos veces esta actividad, crearon un acto y representaron una obra, con disfraces y salió bien.
421. Marcela: entre todos los trabajos que hicimos   yo creo que hay algo que yo no hice en el colegio que fue representar	
422. I: tú como estudiante	
423. Marcela: yo como estudiante   y:: eso también me jugó en contra cuando entré a la U porque tampoco quería:: salir y me daba vergüenza y todas esas cosas   entonces eso hicimos con los chicos lo hicimos dos veces   ellos tuvieron que crear un acto y luego representar una obra   y fuimos a una sala y se disfrazaron y salió bien   y también lo otro que hice que nunca había hecho fue trabajar con un estudiante con necesidades educativas especiales	Otra cosa nueva fue trabajar con un estudiante con NEE, lo que implicó estar todo el rato ahí con esa persona, porque no había educador diferencial.
424. I: eso es muy difícil	
425. Marcela: estar todo el rato ahí con <u>esa persona</u>   a cada rato explicarle detalladamente porque el colegio en el que estaba no tiene:: educador diferencial entonces:: el profesor tiene que hacerse cargo de ellos y muchas veces el profe no sabe   los alumnos estaban súper agradecidos y también me hicieron un regalo (rien)	Los estudiantes estaban muy agradecidos y le hicieron un regalo a Marcela.
426. Rosmery: yo no sé   no sé que les dejé   traté de dar todo	Rosmery señala que no sabe qué dejó, pero trató de darlo todo.
427. I: finalmente eso es importante   quizás uno puede no dimensionar lo que dejó   pero el hecho de entregarlo todo es lo importante   les agradezco chicos el haber participado con la sinceridad que los caracteriza   de verdad muchas gracias.	La investigadora cierra el tema.

La secuencia tiene distintos modos de abordar la temática, pero en general se trata de una reflexión interactiva, sobre todo en el contraste consigo mismo y entre uno mismo y los demás. En general, las percepciones respecto al trabajo realizado en las prácticas son positivas. Pese a que no todos los centros de práctica coinciden con los lugares donde los estudiantes realizaron sus investigaciones, es importante situarlos también en la reflexión pedagógica para identificar su autoeficacia como profesores.

Nixa se autoselecciona para indicar que ella puede decir algo al respecto. Su relato se centra en el aporte al desarrollo humano y actitudinal de sus estudiantes: señala que dejó en ellos otra forma de educarse, de decir las cosas sin miedo, de opinar, de participar y de ser libres, de algún modo. Esto coincide con sus expectativas, pues Nixa más adelante señala que se hizo profesora para tener esos momentos, no solo para hablar de teoría y libros sino de

valores, la problemática, la opinión y la crítica. Nixa demuestra tener altas expectativas de sus estudiantes y no coincide con quienes *siempre los subestiman “no saben pensar no saben escribir no tienen opinión”*, pero ella está conforme porque los estudiantes, desde su perspectiva, son críticos e inteligentes. Evidencia su autoeficacia, especialmente relacionada con la variable de tarea y con el conocimiento actitudinal.

Luisa es heteroseleccionada por la entrevistadora. La estudiante señala que ayudó a mostrar que todos los aprendizajes eran parte de un proceso y que todo aprendizaje tiene un proceso anterior, por ejemplo, en la escritura hay lluvia de ideas, pensar en conjunto, borradores, escritura, corrección, coevaluación. Esto último los estudiantes nunca lo habían hecho. Luisa se queda con la sensación de que *todo el esfuerzo que uno pone tiene su recompensa al final* y narra que en su despedida le agradecieron por enseñar con el corazón. Esto fue muy emocionante para ella, porque se dan cuenta del cariño, de la preparación de las clases y de la confianza en las habilidades de sus estudiantes, quienes se dan cuenta de las expectativas altas de la profesora en formación. Luisa valora también a sus profesoras. Evidencia su autoeficacia, especialmente relacionada con la variable de tarea y con el conocimiento procedimental.

Franco se autoselecciona y comenta que los estudiantes mejoraron la actitud, lo que implica poner de su parte para comprender lo que no entienden. Por su parte, él realizó adecuaciones a las actividades para que los estudiantes tuvieran mayor variedad en la reflexión y los ayudó cuando lo necesitaban y no entendían, lo que sirvió para aumentar la motivación y mejorar las calificaciones. Franco evidencia su autoeficacia, especialmente relacionada con la variable de estrategia y el conocimiento actitudinal y procedimental.

Marcela se autoselecciona y toma la palabra para relatar dos hechos novedosos que ocurrieron en su práctica: el primero es un recuerdo de su vivencia escolar. Nunca realizó una representación en el colegio, lo que posiblemente tuvo consecuencias negativas en la universidad, pues le daba vergüenza. En cambio, en la práctica hizo que los estudiantes crearan un acto, representaran y se disfrazaran dos veces, y salió bien. El segundo hecho es atender a un estudiante con necesidades educativas especiales, porque no había educador diferencial, lo que para ella implicó estar todo el tiempo ahí, explicarle detalladamente, pese a que muchas veces el profesor no sabe. Finalmente cuenta que *los alumnos estaban súper agradecidos y también me hicieron un regalo*. Marcela evidencia su autoeficacia, especialmente relacionada con la variable personal, sin duda, conectada con la variable estrategia y la reflexión acerca de su conocimiento propio respecto a la educación inclusiva.

Rosmery se autoselecciona y brevemente menciona que no sabe qué dejó, pero que trató de darlo todo. La investigadora agradece y cierra el grupo focal.

## 4. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE ESTUDIANTES

A continuación, presentamos una síntesis del análisis de los estudiantes organizado por cada caso: Pablo, Franco, Marcela, Paola; Luisa, Rosmery, Elexia y Nixa, en la descripción de sus actuaciones durante las sesiones y grupo focal.

### 4.1 *Pablo*

Sesiones – descripción	Grupo focal – opinión
Aspectos descendidos respecto a la metodología de la investigación. Dificultades en la comprensión de las sugerencias hechas por profesora y compañeros de Seminario. Actitud pasiva frente a las opiniones. Profesora lo trata cuidadosamente. Dificultades en aspectos básicos de escritura.	En los aspectos de implementación, transcripción de la información, análisis y comunicación de resultados le “ha costado mucho hacerlo”. El tiempo es un factor que lo hizo abandonar la asignatura de Práctica Profesional para lograr terminar su investigación. Se ve mejor a cuando ingresó. Progresos en el ámbito “educativo”, pues tenía problemas de redacción. Reconoce que es introvertido, a lo que añade que no es “mala persona”.
Pablo no realizó muchas intervenciones respecto al proceso de investigación en el cual se encontró todo este tiempo. Entendemos que, a su dificultad en la comprensión de las tareas, se añade que no finalizó satisfactoriamente el curso y debió cursarlo nuevamente un año después, es decir, no aprobó asignaturas ese semestre en curso. Por lo anterior, requería un mayor desarrollo de habilidades cognitivas, observacionales, reflexivas, analíticas y en especial, comunicativas. El origen de su investigación tenía asociadas motivaciones muy íntimas, relacionadas con su interés por promover en estudiantes del liceo del cual egresó, algún interés por la escritura. Para lograrlo, escogió textos instructivos en conjunto con la profesora y sus compañeros, que lo guiaron durante el Seminario, en mayor o menor grado y con más o menos paciencia.	

### 4.2 *Franco*

Sesiones – descripción	Grupo focal – opinión
Da sugerencias metodológicas a sus compañeras. Utiliza el recurso humor constantemente. Presenta dificultades para referenciar y citar, habilidades que no desarrolló en ninguno de los tres cursos.	Desarrollo de habilidades en el plano de la metodología de la investigación. Mantuvo el tema que planificó en el Seminario de Especialidad, pero debido a la viabilidad debió modificar unidades de análisis.

<p>La profesora le “pide ayuda” metodológica durante las sesiones.</p> <p>Si bien evidencia manejo conceptual, se le dificulta trabajar ordenadamente con la información.</p> <p>Su interés se vincula al sentido de pertenencia de los estudiantes respecto de la tradición oral local.</p> <p>Utiliza el sentido del humor recurrentemente en las sesiones.</p>	<p>La estructura curricular de los cursos Investigación educativa – Seminario de Especialidad y Seminario de Grado es útil para el desarrollo de las habilidades investigativas, por ejemplo, para desarrollar el marco teórico.</p> <p>Hubo desinformación en el curso y eso los confundió, a diferencia de sus compañeros de Santiago, ellos querían realizar algo más importante, de mayor impacto.</p> <p>Respecto a la organización de manera individual, esta era beneficiosa porque él reside en otra ciudad.</p> <p>Reconoce que su estudio descriptivo requiere de menos cantidad de tareas que una investigación aplicada.</p> <p>Cuando llegó a la universidad, hablaba poco, le importaba más el resultado que el proceso, ahora es lo contrario.</p> <p>Le gustaría investigar, luego de trabajar en Petorca, le gustaría perfeccionarse.</p> <p>El trabajo realizado le servirá mucho como profesor para implementar el nuevo eje de investigación de Lengua y Literatura.</p> <p>En el lugar en que realizó la investigación dejó un cambio de actitud en sus estudiantes, de motivarse a trabajar, lo cual se reflejó en las calificaciones.</p>
<p>Franco realiza reflexiones que evidencian su autoeficacia y metacognición, considerando la variable personal de autoconocimiento y de tarea, referida al manejo de las tareas y conocimientos para desarrollar la tarea pedagógica (Jiang et al., 2016). El trabajo en grupo curso le fue útil también para desarrollar sus habilidades investigativas, especialmente en las habilidades cognitivas referidas a la metodología (Buendía-Arias et al., 2018). Se daba un contraste entre estas habilidades y las habilidades procedimentales, lo que demuestra que no necesariamente el que tiene un conocimiento, sabe realizarlo o aplicarlo. El trabajo individual fue útil, debido a que por viabilidad no podía reunirse con sus compañeros debido a que reside en otra ciudad, y cerca de ella realizó la investigación.</p>	

### 4.3 *Marcela*

Sesiones – descripción	Grupo focal – opinión
<p>Requiere aprender a manejar fuentes. Utiliza un ejemplo de periódico como parte del marco teórico. Profesora sugiere que use como antecedente.</p> <p>En un momento tenso en que Pablo no comprende los ajustes importantes que debe realizar en un documento escrito – presentado oralmente-, Marcela manifiesta una actitud colaborativa y paciente con su compañero, que puede tener relación con la experiencia actual de atención a la diversidad de los estudiantes que vive en la Práctica Profesional.</p>	<p>Valora la organización de las tareas y la entrega oportuna de la información.</p> <p>Critica la realización del Seminario en conjunto con la Práctica profesional.</p> <p>Lamenta que Estrella se haya ido del grupo, el trabajo en el hospital fue complicado para dos.</p> <p>Se limita a responder con monosílabos, no quiere investigar más, aunque tampoco sabe qué querría hacer.</p> <p>Tiene actitud desinteresada.</p> <p>Narró dos acciones nuevas donde evidenció su capacidad reflexiva: guiar una representación, ya que como estudiante nunca representó; y atender a un estudiante con NEE.</p>

Respecto al proceso de adquisición de habilidades investigativas, realizó entrevistas y participó de forma menos activa que Paola en las sesiones.

Demuestra su nerviosismo respecto a la demora que existió al ingresar al campo de estudio a realizar observación.

Marcela participa tímidamente, pero sus reflexiones evidencian su autoeficacia y metacognición como profesora en formación, considerando la variable personal. El grupo en el que trabajaba se dividió y quedó sola con Paola, quien estuvo con licencia médica por un largo período, por ende, ella tuvo que asistir a las sesiones y al aula hospitalaria como representante del grupo. En mayo, por Paola nos enteramos de su estado de embarazo.

Respecto al desarrollo de habilidades mediante las interacciones, es posible señalar que tiene un desarrollo de habilidades observacionales, tecnológicas, interpersonales y cognitivas. No demuestra que, a través de las interacciones, haya desarrollado habilidades propositivas, procedimentales, analíticas o comunicativas (Buendía-Arias et al., 2018).

#### 4.4 Paola

Sesiones – descripción	Grupo focal – opinión
Estuvo con licencia médica gran parte del semestre, no obstante, asistió a las sesiones de Seminario.	Su experiencia curricular con asignaturas de la línea investigativa es distinta porque estudió Pedagogía en Inglés y tuvo los cursos con el grupo vespertino.
El tema del estudio de caso referido al aula hospitalaria fue propuesto por Paola y diseñado en el Seminario anterior.	En el semestre solo tenía Seminario de Grado, sin embargo, estuvo con licencia médica por intervención quirúrgica en rodilla. Ella reconoce que tuvieron problemas debido al proceso de investigación en el aula hospitalaria – vínculo familiar entre director y profesora - y a su enfermedad.
Desde el comienzo, reconoce que las comunicaciones con el director del aula hospitalaria no son fluidas y se mantuvieron así todo el semestre. Desde la frustración, no se explica por qué el director les cambia de fecha y “las chutea”	Prefiere rescatar los aspectos positivos de la experiencia: valora el apoyo de Marcela en su enfermedad. Tuvo desavenencias en un proceso de tesis largo.
A partir de las emociones y el compañerismo, informó al curso que Estrella no sigue en el curso reconociendo que se trata de una estudiante con habilidades.	El trabajo investigativo requiere de sistematicidad y cohesión.
En clases, participa colaborativamente con sus compañeros de Seminario, proponiendo ideas, construyendo juntos el significado y sugiriendo estrategias diversas para conseguir los objetivos.	Quiso desertar.
Los estudiantes del aula hospitalaria la conmueven y emocionan cuando va. El aula hospitalaria funciona gracias a la entrega y preocupación de los profesores a cargo.	Vivió un real proceso, en rigor, con obstáculos.
Identifica la investigación como una actividad en la que hay que implicarse y poner todo el sacrificio y esfuerzo que sea necesario, está disponible para viajar a Santiago si en Valparaíso no la reciben en el aula hospitalaria.	Ha vivido cambios desde que entró a la carrera, en ese tiempo ninguna asignatura tenía utilidad, veía ramos parcelados. Hoy luego de su reflexión, todo calza.
Si pudiera cambiar su investigación, cambiará las fechas y la haría en verano por un tema de acceso	Sabe que cuando lea su tesis en unos años más, no va a entender por qué escribió esas cosas.
	El profesor siempre tiene que estar investigando, ser ávido de conocimiento, saber otras cosas e indagar.
	Desea estudiar.

a las unidades de análisis: en invierno llueve y la asistencia al aula es menor.

Paola realiza reflexiones que evidencian su autoeficacia y metacognición, considerando la variable personal y de tarea. El trabajo en grupo pequeño le sirvió para comprender que se debe enfrentar de manera adecuada y a tiempo todo lo emergente que aparezca, por ejemplo, cambios en el rumbo de la investigación, modificaciones en la composición del grupo inicial, entre otros. El trabajo en grupo curso le fue útil también para desarrollar sus habilidades investigativas, especialmente en el ámbito procedimental de la metodología y evidencia contar con las habilidades cognitivas y comunicacionales y la competencia del trabajo con otros (Kri et al., 2016). De acuerdo a la clasificación de Buendía-Arias et al. (2018), demuestra desarrollo de habilidades para preguntar, observacionales, reflexivas, propositivas, procedimentales, interpersonales y comunicativas.

#### 4.5 Luisa

Sesiones – descripción	Grupo focal – opinión
<p>Predomina su actitud reflexiva y positiva para encontrar una oportunidad en las situaciones difíciles.</p> <p>La organización del tiempo en conjunto con Rosmery es una habilidad desarrollada de manera importante, que coincide con su percepción. Lo mismo ocurre con la organización de las tareas y actividades.</p> <p>Se da un espacio para contribuir a Pablo a partir de argumentos.</p> <p>Al comienzo en conjunto con Rosmery y Camila tienen una actitud más bien pasiva, sin embargo, cuando deben modificar el tema, en unos días levantan una problemática a partir de un diagnóstico sencillo. La mayoría de sus dudas tienen relación con la implementación de una secuencia didáctica que diseñaron en breve tiempo.</p> <p>Expresa su opinión respecto a sus estudiantes señalando que es un curso súper bueno. Cada vez que se expresa respecto de sus estudiantes señala aspectos técnicos – especialmente formales – como base para argumentar. Muy cuidadosa el uso del lenguaje.</p> <p>Su percepción es que el trabajo investigativo hubiera sido mejor si hubiesen implementado más sesiones, por ejemplo, a lo largo del semestre completo y no en unas semanas.</p>	<p>Describe sensaciones: al comienzo de incomodidad por el tema, que no les permitía avanzar. Sin embargo, desde el segundo año decidieron que fuera en la cárcel. Sueñan con que las llamen de la cárcel.</p> <p>Por viabilidad tuvieron que cambiar la investigación y escogieron su centro de práctica para la implementación. El cambio permitió que el nuevo tema fluyera.</p> <p>Reflexiona sobre el plagio y la experiencia positiva con un profesor de la carrera que las “asustó tanto que todos los trabajos fueron muy bien revisados por ellas antes de cada entrega.</p> <p>En contraste con el tiempo, Luisa se define como la tonta que se dedicaba a pasear por el centro comercial. Hoy es <i>más autocrítica</i>, ahora sabe que si la corrigen es porque puede mejorar.</p> <p>Para ella, no existe odio a investigar, sino que al tiempo que ejerce cierta presión, en el caso del Seminario demás por el título.</p> <p>En su centro de práctica enseñó que todo aprendizaje parte de un proceso anterior, ejemplifica con las fases de la escritura. Estudiantes de EM se dan cuenta de que el profesor confía en sus habilidades, en ellos.</p> <p>Reconoce el valor del profesor colaborador de la práctica en su formación y del profesor jefe en la formación integral de los estudiantes de EM.</p>
<p>El cambio de tema de Luisa, Rosmery y Camila provocó un cambio también en Luisa: la obligó a tomar decisiones en el camino y a trabajar organizada y rápidamente solo con Rosmery.</p> <p>Su experiencia con el plagio le permite comprender la importancia del derecho de autor.</p> <p>Realiza reflexiones profundas respecto a su proceso de aprendizaje de las habilidades investigativas, valorando los aspectos formales de la escritura y de aprendizaje actitudinal a través del tiempo. Mediante las</p>	

interacciones, evidencia el desarrollo de habilidades para preguntar, observacionales, reflexivas, cognitivas, procedimentales, analíticas y comunicativas (Buendía-Arias et al., 2018).

#### 4.6 Rosmery

Sesiones – descripción	Grupo focal – opinión
<p>Sus intervenciones son breves.</p> <p>Los reclusos requieren realizar talleres literarios para fomentar la escritura creativa y para “hacer conducta”.</p> <p>Investigar implica acudir a la biblioteca.</p> <p>Los cambios en investigación son esperables, por ello tenían planes distintos para distintas situaciones que ocurrieran con la investigación.</p>	<p>La organización curricular de las asignaturas le permitió, frente a la emergencia, cambiar el tema, iniciar desde cero. Valora haber tenido “una práctica anterior”.</p> <p>Respecto al programa de asignatura, requiere mayor organización en los cursos para efectuar las entregas, requiere de la “presión” sistemática desde inicio al final del curso para organizarse y regular los tiempos.</p> <p>Pese a que en momentos fue molesto, valora la exigencia de la profesora Marcela como fundamental para el grupo y para el proceso.</p> <p>Trabajar en grupo es una estrategia para lograr cumplir con las tareas en función de la variable tiempo. Hacer la tesis es “demasiado trabajo” para una sola persona. El conocerse hace tiempo con Luisa facilitó que el segundo intento de tesis fluyera.</p> <p>Siente que el trabajo (producto) es gratificante porque les costó, sufrieron y pasaron “varios procesos”.</p> <p>Respecto al desarrollo de habilidades investigativas, considera que es investigación el desarrollar ensayos en cualquier asignatura de literatura, pues permite adquirir, a través de distintas áreas, estas habilidades.</p> <p>Recuerda asignaturas como Teoría y diseño Curricular, Política Educacional Chilena o Investigación educativa que le permitieron llegar con conocimientos al Seminario.</p> <p>Ha cambiado en el tiempo, pues tal como señaló Luisa, antes eran “las tontitas” preocupadas de la ropa, las compras, la moda. Hoy señala que dejó o al menos trató, de dejar todo en el aula.</p>
<p>Rosmery realiza reflexiones que evidencian su autoeficacia y metacognición, considerando la variable personal y de tarea, sobre todo en lo referido a la organización y a las exigencias del proceso investigativo. Evidencia contar con las habilidades cognitivas, especialmente en la metodología de la investigación (Kri et al., 2016). Respecto a las habilidades propuestas por Buendía-Arias et al. (2018), mediante las interacciones, demuestra el desarrollo de las habilidades observacionales, reflexivas, cognitivas, procedimentales y analíticas.</p>	

#### 4.7 Elexia

Sesiones – descripción	Grupo focal – opinión
<p>Solicita toda la información que necesita, parece no quedarse con dudas en la sesión.</p>	<p>El curso Investigación educativa funcionó como ensayo para llegar al Seminario. Valora también haber aprendido a citar.</p>

Elexia se motiva con todas las actividades que puede ser útiles para lograr sus objetivos de investigación con un grado alto de compromiso, por ejemplo, acude a un taller al Museo de la Memoria a Santiago y asiste a Consejo Nacional de la Cultura en Valparaíso los días sábados para tener más conocimiento de la tarea y estrategia que requiere realizar en la implementación.

Desarrolla sus habilidades comunicativas en diálogo con sus compañeros, realiza aportes de metodología y de rigor metodológico, y hace preguntas a sus compañeros cuando es requerido. El tiempo es una variable importante en el desarrollo de una investigación – ella declara no tenerlo - y leer otras tesis ayuda en el proceso de Seminario. Manifiesta que desea que “esto se acabe”, percibe que “es mucho trabajo”.

Recomienda a sus compañeros imprimir los textos de avance de las tesis para hacer la revisión de manera adecuada e insiste en que la coherencia en un trabajo investigativo es fundamental.

En ocasiones, pone temas serios de modo humorístico o burlón, lo que evidencia la relación horizontal con los miembros del Seminario.

Piensa que las calificaciones son muy bajas para el tiempo que llevan trabajando en la tesis. Respecto a la comunicación de resultados, realiza diversas consultas relacionadas con aspectos prácticos de las entregas escritas y orales: requiere de pautas, guías y estructuras previas.

Demuestra autonomía y proactividad respecto a la implementación de la secuencia didáctica.

Luego de cada sesión implementada realizan un FODA en una bitácora, lo que evidencia su análisis, autocritica y metacognición.

Discrepa con Rosmery respecto a la organización de las entregas en Seminario, pues señala que hubo al menos 4 entregas con temáticas graduales.

La asistencia a clases permite que el estudiante vaya al día con las entregas de Seminario.

La relación de confianza que tiene con Nixa es fundamental para hacer un trabajo que dura casi un año y le permite hoy “creer” en su investigación y mirarlo con proyecciones. Valora la experiencia de trabajar con gente adulta.

Coincide con sus compañeros que hacer la tesis es “demasiado trabajo para una persona”, considerando que su proyecto tiene gran envergadura.

Reflexiona respecto al aprendizaje de investigación a lo largo de la carrera: los profesores enseñan a investigar en todas las asignaturas, respecto a citas, plagio, marco teórico y/o metodológico – “quizás no lo llamábamos así”-. Hubo un momento en que los profesores exageramos las medidas respecto al plagio.

No sabía tildar, le costaba mucho aprender aspectos formales de escritura. Para exponer oralmente, estudiaba mucho en detalle, ahora prepara la clase, pero el conocimiento ya está. Todos han “crecido”, por ende, solo hay que planificar y preparar la clase, eso es evidencia de “un crecimiento súper grande”. Se agregan nuevos conocimientos conectados con lo que ya sabe, lo que se percibe “llegando al final”.

Sugiere que Informática Educativa esté al comienzo de la malla curricular.

Respecto a proyecciones, quiere trabajar primero, de acuerdo a su experiencia será un “descanso”, con estabilidad y tranquilidad. Luego, cuando sus hijos estén grandes, desea estudiar un magíster.

Investigar es un deber del profesor contratado en un colegio.

Dejó “su vida” en el lugar donde realizó su investigación.

Evidencia autoeficacia, en variable de tarea y estrategia (Jiang et al., 2016). Su autoconocimiento le permite manejar sus ventajas y desventajas respecto al proceso investigativo, sin embargo, en general, mediante las interacciones desarrolla habilidades cognitivas, comunicativas, interpersonales, para preguntar, procedimentales y analíticas, y propositivas (Buendía-Arias et al., 2018).

#### 4.8 Nixa

Sesiones – descripción	Grupo focal – opinión
Nixa participa construyendo ideas sobre otros, haciendo sugerencias y aconsejando a los compañeros respecto a sus trabajos, de manera	Hubo desinformación al comienzo de la modalidad de investigación aplicada que debía seguir la carrera, puesto que en otras diseñan una SD. Contar con esa información antes hubiera sido beneficioso, por



directa y a veces, de forma más sutil, dependiendo del grado de cercanía con el interlocutor.

En ocasiones, realiza sugerencias basadas en su experiencia, que no son bienvenidas por sus pares (Luisa-Rosmery), respecto a cómo optimizar la búsqueda de información. También realiza sugerencias respecto a temas de implementación a Pablo.

Organiza la presentación de resultados de manera de optimizar el tiempo y guiar al lector/espectador.

Presentar avances de su investigación la pone contenta y lo explicita, posiblemente porque observa el avance significativo que tienen en conjunto con Elexia.

Valora que la carrera tenga investigación aplicada en contraste con otras, como Pedagogía en Historia.

Es proactiva, tiene una percepción de la identidad de grupo, sensibilidad, respeto y empatía con sus unidades de análisis, respecto al tema escogido para investigar. La experiencia le permite valorar la investigación cualitativa, en su naturalidad debido a que se trabaja con personas.

Luego de cada sesión implementada realizan un FODA en una bitácora, lo que evidencia su análisis, autocrítica y metacognición. Es importante destacar la reflexión que realiza cuando narra el caso de la mujer cuyo padre fue detenido desaparecido en Dictadura.

ejemplo, para que otros grupos se animaran a realizarla en otro espacio que no fuera el centro de práctica.

Valora la continuidad de la profesora Marcela en Seminario de Especialidad y Seminario de Grado. Antes de saberlo, tenían incertidumbre. Recomienda esta continuidad.

La organización de las entregas del curso fue adecuada y conocida desde el inicio, sin embargo, no tenían claridad de las ponderaciones de cada entrega.

La alta exigencia de la profesora Marcela y al mismo tiempo el darse el tiempo para escucharlos, ayudó para motivar a la realización de las acciones. La profesora Marcela manifiesta su flexibilidad en algunos aspectos, lo cual también fue de utilidad.

Respecto a la formación de habilidades investigativas, recuerda el curso Manifestaciones culturales del siglo XX, en el cual diseñaron marco teórico e implementación. También aprendieron a citar a lo largo de la carrera, luego del tema de los plagios, que “marcó un semestre entero”.

No sabía tildar ni las preguntas, le costó adquirir los mecanismos y aspectos formales de la escritura.

El uso didáctico y crítico de recursos visuales de los profesores de la universidad es valorado por Nixa y también se refleja en su práctica pedagógica y es valorado por el centro de práctica, tanto por profesores y estudiantes.

Valora la creatividad del profesor como elemento fundamental.

Expresa su confianza en los compañeros de Seminario debido a que el sello didáctico de la carrera “es súper potente”.

Quiere hacer investigación asociada a proyectos y también realizar un magíster en literatura (que cursa desde 2019). Manifiesta abiertamente su deseo de estudiar y publicar libros, solo hay que informarse para adquirir becas y hacer que estudiantes participen de concursos.

Nixa dejó en su curso la posibilidad de hablar y discutir reflexivamente sobre temas y problemáticas actuales, porque se hizo profesora sabiendo que no solo hablarían de teoría.

Se subestima a los estudiantes, pero ella está segura de que “son muy críticos y muy inteligentes”.

Nixa demuestra confianza en sí misma y en su proceso formativo, es decir, autoeficacia referida a las variables personal, tarea y estrategia, debido a que ha pasado por un proceso reflexivo de autonocimiento, de conocimiento de la tarea y preocupación por las estrategias a utilizar en el aula escolar y también con personas adultas (Jiang et al., 2016).

Respecto al desarrollo de sus habilidades de investigación, manifiesta conocimiento y aplicación de las habilidades para preguntar, observacionales, reflexivas, propositivas, cognitivas, procedimentales, analíticas, interpersonales y comunicativas (Buendía-Arias et al., 2018).



## CAPÍTULO V RESULTADOS, DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan los resultados, la discusión de los resultados y las conclusiones de esta investigación.

### 1. RESULTADOS

La presentación de los resultados se organiza de acuerdo a las preguntas que formulamos al comienzo de esta investigación, con las cuales se levantaron las categorías y subcategorías y que presentamos a continuación.

**Tabla 21**

*Preguntas y dimensiones*

Pregunta	Dimensión
¿Qué tipos de interacción encontramos en el aula de formación del profesorado de Lengua y Literatura?	Tipos de interacción
¿Qué estrategias utiliza el docente para que los estudiantes seleccionen, organicen y apliquen los contenidos en la clase de Seminario de Grado?	Estrategias de la docente
¿Cómo explica el docente al profesor en formación lo que ha de hacer para desplegar sus habilidades investigativas?	
¿Cuáles son las concepciones y representaciones del docente respecto de las acciones que se realizan para desarrollar habilidades investigativas?	Concepciones de las docentes
¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes respecto de su formación en habilidades investigativas?	Concepciones de los estudiantes

#### 1.1 Tipos de interacción

Debemos dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Qué tipos de interacción encontramos en el aula de formación del profesorado de Lengua y Literatura? En primer

lugar, existen dos tipos de metodología en el curso Seminario de Grado: por un lado, se realiza la asignatura en modo tutoría, que debe asegurar la autonomía del estudiante y un profesor que funciona como un guía que se reúne con los equipos para hacer recomendaciones y evaluar los avances.

Pese a que hubo acceso para participar de sesiones del primer tipo de seminario, escogimos observar y analizar solo los datos recogidos en las sesiones en las cuales la metodología tuviera funcionamiento de seminario para lograr nuestro objetivo.

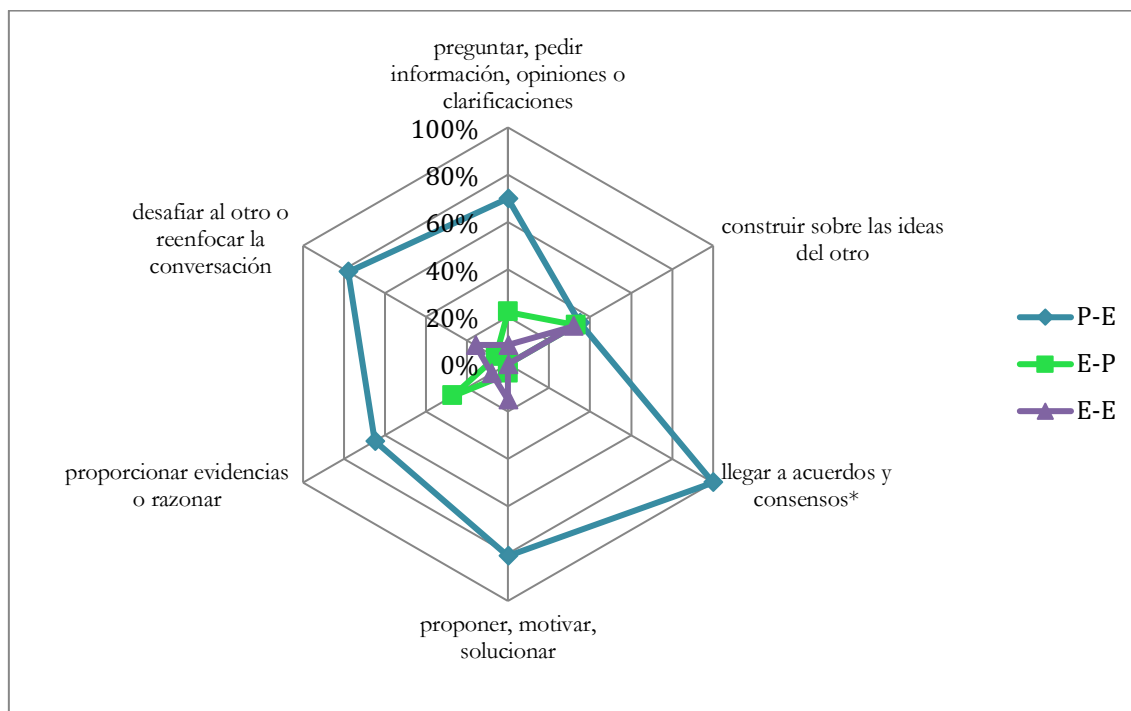
Para dar respuesta a esta pregunta, organizamos la exposición de los resultados de la siguiente forma:

- categorías y códigos – o nodos -,
  - relación entre categorías provenientes de las dimensiones “interacciones” y “temas” e
  - interacciones organizadas por frecuencia de aparición.
- a) **categorías y códigos:** se categorizaron las interacciones mediante las siguientes categorías, códigos o movimientos dialógicos, adaptados de Warwick et al. (2016):
1. preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones (y sus respuestas).
  2. construir sobre las ideas del otro.
  3. llegar a acuerdos y consensos.
  4. proponer motivar solucionar
  5. proporcionar evidencias o razonar.
  6. desafiar al otro o reenfocar la conversación.

Según la mayor o menor presencia, todos estos códigos configuran una red de interacciones que se presenta en conjunto de sus actores, detallados por quien inicia la interacción a la izquierda, a quien se dirige a la derecha (P-E=profesor-estudiante/s) en el gráfico 21. En esta red se evidencia la tendencia del control de la profesora en las interacciones por sobre los estudiantes.

**Gráfico 21**

*Red de interacciones y sus actores en Seminario de Grado*



\*Nota: Llegar a acuerdos y consensos es la única tarea que no tiene definido el participante que la inicia.

**Fuente:** Elaboración propia.

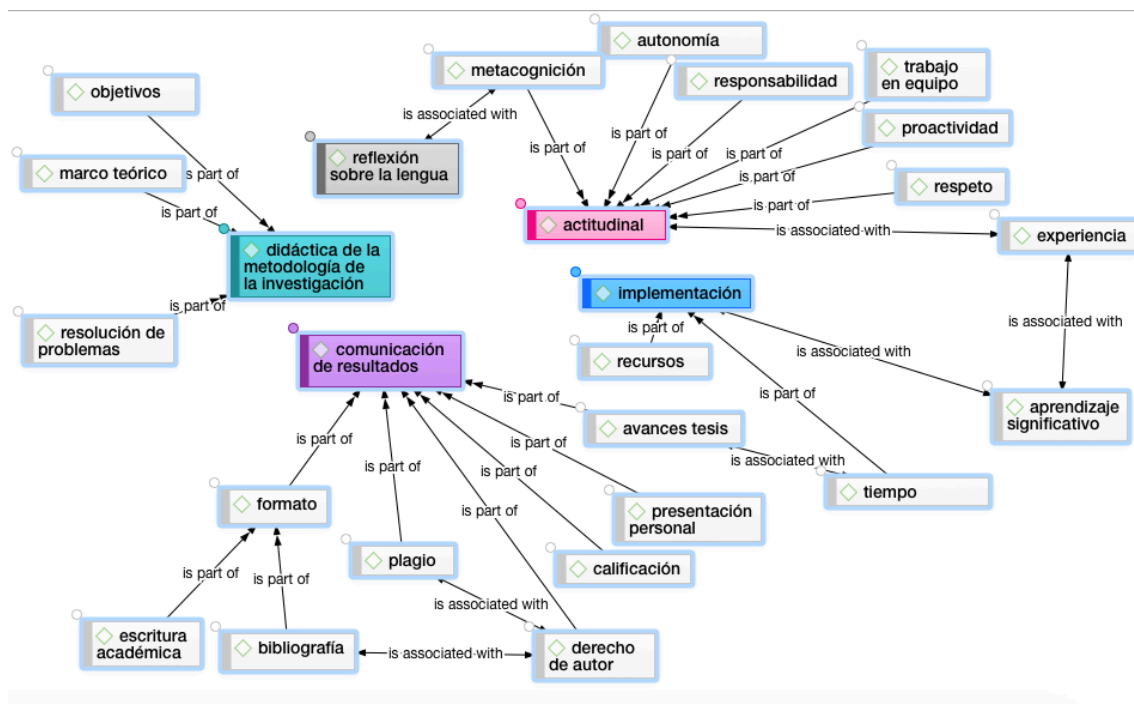
Luego de identificar las interacciones adaptadas de Warwick et al. (2016), agrupamos los temas sobre los cuales se dan los movimientos dialógicos con la realización de codificación emergente (ilustración 9), de acuerdo a si se trata de:

1. Temas NN (ni académicos ni pedagógicos)
2. Reflexión sobre la lengua.
3. Didáctica de la metodología de la investigación: marco teórico, resolución de problemas, objetivos, en suma, el habla de la materia (Arnot y Reay, 2007).
4. Implementación de la secuencia didáctica: la investigación aplicada en educación, observación y diagnóstico de problemáticas, inmersión, aprendizaje significativo, tiempo, recursos, memoria, dictadura.
5. Avances de la tesis: comunicación de resultados (evaluadas), bibliografía, escritura académica, formato, tesis, tiempo de entrega, plagio, calificación, presentación personal.

6. Actitudes frente al aprendizaje: trabajo en equipo, autonomía, proactividad, responsabilidad, experiencia, ejercicio docente, identidad, respeto, rol docente, metacognición y algunos aspectos del habla de la identidad (Arnot y Reay, 2007), como vinculación, amistad y humor.

### Ilustración 9

#### *Códigos emergentes para temas*

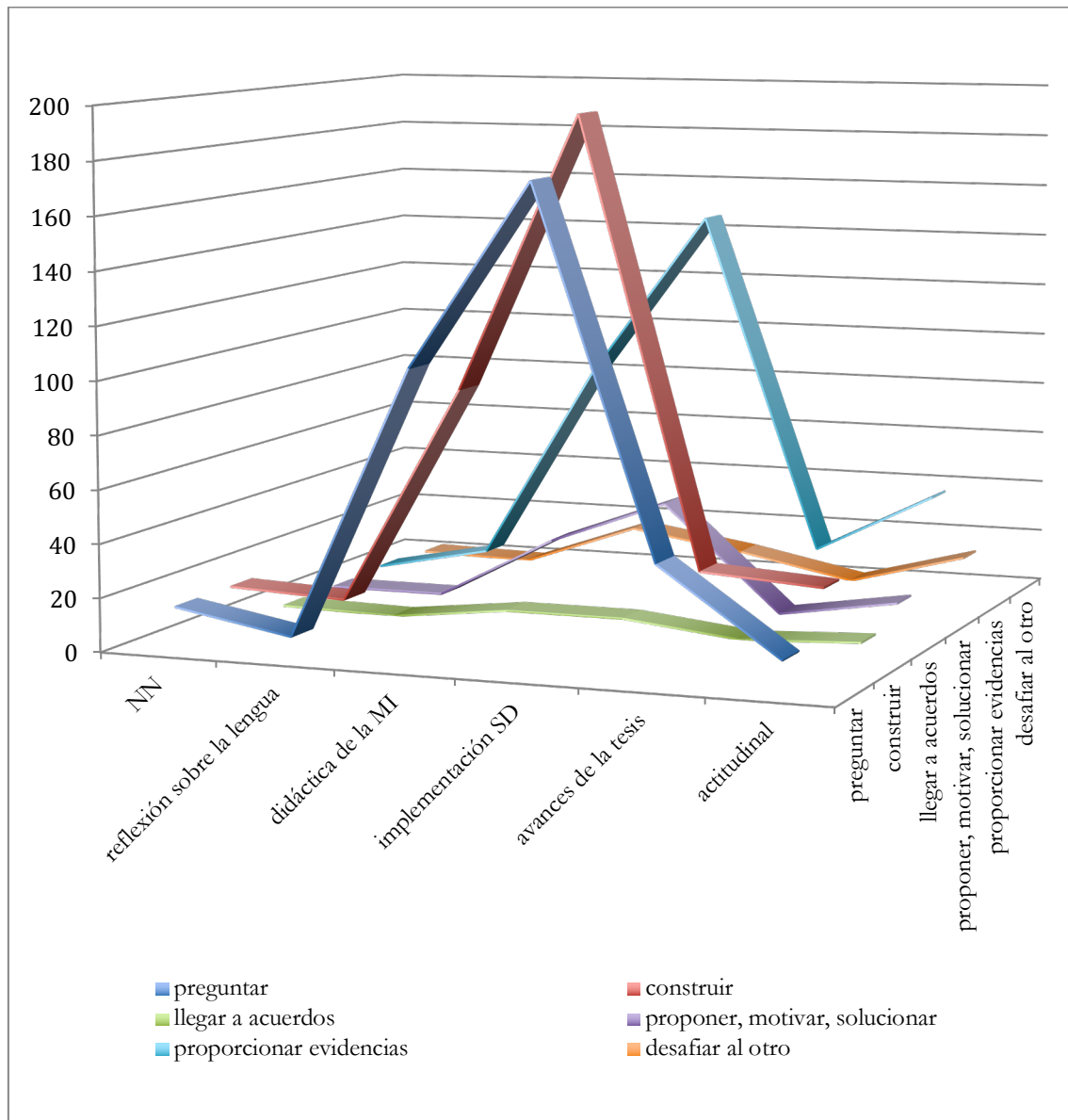


Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti.

- b) **relación entre categorías provenientes de las dimensiones “interacciones” y “temas”:** a continuación, presentamos en un gráfico el resumen de relaciones entre interacciones y temas que encontramos en el aula de Seminario de Grado de Lengua y Literatura.

**Gráfico 22**

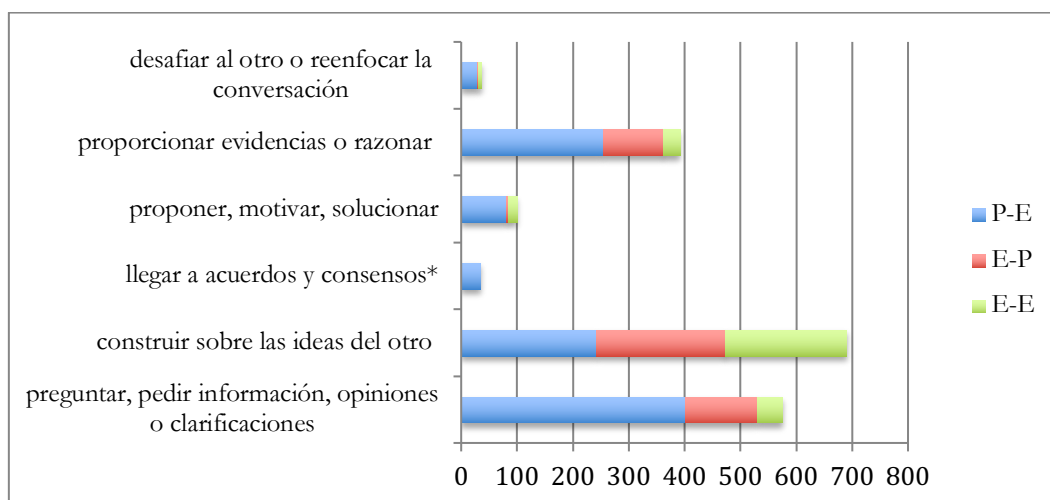
*Relaciones entre códigos interacciones y códigos temas*



Fuente: Elaboración propia.

- c) **interacciones organizadas por frecuencia de aparición:** en el gráfico 23 se exponen todos los movimientos dialógicos, con el propósito de evidenciar cuáles son los que predominan y configuran la red de interacciones.

Gráfico 23

*Interacciones en Seminario de Grado*

\*Nota: Llegar a acuerdos y consensos es la única tarea que no tiene definido el participante que la impulsa.

Fuente: Elaboración propia.

Según la frecuencia de aparición, en primer lugar, aparece el código **construir sobre las ideas de otro** en que la mayoría de las interacciones son iniciadas por los estudiantes, ya sea para construir sobre las ideas de la profesora o de otro alumno. Detrás de este movimiento dialógico, existe la intención de ayudar a que el tema se desarrolle, lo cual se manifiesta en señales interactivas de apoyo (Warwick et al., 2016, p. 566), que pueden ser físicas (movimiento de cabeza, por ejemplo) o verbales. Los temas – códigos – que aparecen más frecuentemente asociados a este código son: comunicación de resultados, metodología de la investigación, humor, e implementación de secuencia didáctica.

En segundo lugar, aparece el código **preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones**, que incluye negociación de significado y respuestas. Coincidimos con de la Cruz et al. (2000) que señalan que indagar es un acto de habla importante y, en este caso, predominantemente efectuado por la profesora Marcela. Los temas – códigos – que aparecen asociados a este código de manera frecuente son: implementación y metodología de la investigación.

En tercer lugar está el código **proporcionar evidencias o razonar**, que para Warwick et al. (2016, p. 562) es usado por los maestros para argumentar, no obstante, consideramos también la argumentación de los profesores en formación, debido a que emplean distintas estrategias, como las señaladas por Martínez (2006), a saber, estrategias basadas en la



autoridad – que incluye la propia autoridad-, en el modelo – a seguir -, en el argumento de poder – utilizado por los docentes -, y basadas en la solidaridad y complicidad – muy utilizadas por profesora y estudiantes -. Los temas – códigos - que aparecen asociados a este código de manera frecuente son: comunicación de resultados, metodología de la investigación, e implementación de secuencias didácticas.

En cuarto lugar de frecuencia, aparece el código **proponer, motivar, solucionar**, que no aparece en la clasificación de Warwick et al. (2016), pero que nos parece necesario de visibilizar. Si bien, no es tan frecuente como los tres primeros, es una acción desarrollada por la profesora en momentos particulares, así como también realizada con menor frecuencia – pero no por eso menos importante – por los estudiantes. Consta de una acción que tiene como intención inicial sugerir y proponer, pero también en un grado intermedio, motivar; y con mayor intensidad, solucionar. Se vincula con los actos de habla propuestos por Pozo et al. (2016) sugiere y reformula y tiene un fuerte componente de variable de estrategia (Jiang, Ma & Gao, 2016), puesto que la profesora al realizar esta acción pone su conocimiento estratégico al servicio de los estudiantes. Lo mismo ocurre cuando los estudiantes proponen, motivan y/o solucionan hechos o acciones a sus compañeros, con la finalidad de ayudarlos en la mejora de sus investigaciones. Los temas – códigos - que aparecen asociados a este código de manera frecuente son: implementación de la secuencia didáctica y metodología de la investigación.

En quinto lugar de frecuencia de aparición, aparece el código o movimiento dialógico **desafiar al otro o reenfocar la conversación**, que para Warwick et al. (2016) consta de realizar una crítica profesional positiva o brindarle un nuevo enfoque al tema de conversación, por lo cual se ubica en el último nivel de los cinco movimientos dialógicos propuestos. Es posible que, debido a lo anterior, aparezca con menor frecuencia y controlado mayormente por la profesora Marcela. De todos modos, los temas con los que aparece asociado este código con mayor frecuencia son: metodología de la investigación, el desarrollo actitudinal, uso del humor e implementación de la secuencia didáctica.

Finalmente, en el sexto lugar aparece el código **llegar a acuerdos y consensos**, que se trata de una construcción conjunta en la cual los profesores en formación demuestran su conocimiento acerca del trabajo colaborativo, puesto a que, pese a que confronten ideas, llegan a acuerdos referidos particularmente a la metodología de la investigación y la implementación de la secuencia didáctica.

En conclusión, encontramos diversos tipos de interacción en el curso Seminario de Grado, que en orden de frecuencia aparecen así:

1. construir sobre las ideas de otros,
2. preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones,
3. proporcionar evidencias o razonar,
4. proponer, motivar, solucionar,
5. llegar acuerdos y consensos y
6. desafiar al otro o reenfocar la conversación.

## **1.2 Estrategias de la docente**

A continuación, damos respuesta a la segunda pregunta de investigación, compuesta por dos preguntas que se complementan: ¿Qué estrategias utiliza el docente para que los estudiantes seleccionen, organicen y apliquen los contenidos en la clase de Seminario de Grado? ¿Cómo explica el docente al profesor en formación lo que ha de hacer para desplegar sus habilidades investigativas?

La codificación emergente da cuenta de que las estrategias utilizadas con mayor frecuencia por la profesora Marcela para gestionar la clase son:

1. usar preguntas y respuestas para construir significado.
2. sugerir y dar ideas desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.
3. ejemplificar mediante el uso de estilo directo, diálogos, personificaciones o similares.
4. solucionar mediante el trato cuidadoso de ciertos temas o estudiantes.
5. hablar de experiencias propias, emociones y sensaciones.
6. utilizar humor para distender la clase y permitir la participación de todos.

## **1.3 Concepciones de las docentes**

Presentamos la información proveniente de la recogida de datos para dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones y representaciones del docente respecto de las acciones que se realizan para desarrollar habilidades investigativas? Inicialmente, nos propusimos conocer y observar al menos dos aulas de formación del profesorado,

específicamente en cursos de Seminario de Grado, sin embargo, no fue posible por pertinencia metodológica.

Para el análisis de la categoría “concepciones” de las profesoras colaboradoras, utilizamos las siguientes dimensiones y preguntas asociadas.

**Tabla 22**

*Dimensiones para concepciones de las docentes*

Dimensiones	Preguntas
<b>Experiencia en aula escolar/experiencia en la formación inicial docente</b>	¿cuánto tiempo llevas como profesora de seminarios de grado o en cursos similares? ¿cómo describes la experiencia en la formación de las habilidades de investigación? ¿Cómo es la experiencia que tienes como profesora de aula escolar?
<b>FID</b>	¿Cómo abordar la investigación en la formación inicial docente? ¿Cómo se traduce el nuevo eje de investigación en Lengua y Literatura?
<b>Planificación de la enseñanza de la investigación</b>	¿Cuál es tu opinión respecto a los programas de asignatura (unidades, contenidos, metodología, evaluación) de estos seminarios o trabajos de título? ¿O la malla curricular?
<b>Formación en habilidades investigativas</b>	¿Cómo percibes tú la formación en habilidades investigativas en una carrera de formación de profesores de Lengua y Literatura de Enseñanza Media? ¿Cómo se abordan estas habilidades? ¿Cuáles son las habilidades que habría que reforzar? ¿Qué estrategias requieren los profesores en formación?
<b>Otros</b>	Sorpresas, dificultades en el proceso e-a

Las distintas concepciones de las profesoras Marcela y Patricia son presentadas a continuación.

**Tabla 23**

*Concepciones de las profesoras de las acciones para desarrollar habilidades investigativas*

Categoría	Marcela	Patricia
<b>Experiencia en aula escolar</b>	Experiencia en colegio fue útil para entender las diferencias de los estudiantes y encontrar estrategias que los atiendan a todos.	Siete años de experiencia en aula escolar y siete años como docente universitaria. En aula escolar, trabajó en un colegio y lo dejó hace 13 años, experiencia positiva y atípica. Sus características son: bastante bueno académicamente, alta exigencia, clase

	<p>Experiencia en colegios vulnerables sirvió más de lo que esperó, para conocer limitaciones y soluciones.</p> <p>La experiencia le permitió modelar las habilidades investigativas a sus estudiantes de Seminario.</p>	<p>económica súper alta, buenas condiciones, buenos resultados, estándar súper alto, biblioteca buena, acceso a internet, condiciones económicas óptimas.</p>
<b>Experiencia en la formación inicial docente</b>	<p>Tiene experiencia en otra universidad, en la cual la investigación se asocia al curso de Práctica Profesional, por ende los problemas de la práctica afectan al seminario.</p> <p>Realiza una crítica respecto a la implementación de la SD en la práctica profesional, para ella puede ser difícil, por la disposición de los colegios. Además, en el discurso señala que no está de acuerdo con que la Práctica profesional sea utilizada para todo, incluido investigar.</p> <p>Centrada en la comparación entre universidades, no está de acuerdo con que se utilice un curso para hacer dos grandes tareas como son la tesis (Seminario) y la Práctica Profesional.</p>	<p>En cursos de Seminario, lleva tres años y en esta Universidad, lleva un semestre. En este contexto, la profesora contrasta cómo se levanta la investigación en ambas instituciones y señala que el problema puede surgir desde la observación o desde el interés por el tema (conocimiento y profundización de la tarea, variable de tarea).</p> <p>Centrada en la comparación entre universidades, destaca que el problema pueda partir por el interés en el tema de investigación.</p>
<b>La formación inicial docente</b>	<p>Crítica la FID, basándose en los contenidos específicos de la investigación y por otra, en contenidos específicos de comunicación. El origen de las dificultades está en la instrumentalización que se ha dado al lenguaje: todo reducido a diseñar rúbricas y evaluar contenidos, mas no a desarrollar habilidades, por ejemplo, de comunicación oral. Las consecuencias son que los estudiantes tienen una actitud negativa frente a la investigación y muy pocos conocimientos básicos de búsqueda de información o de reconocer fuentes válidas - por mencionar algunos -, además de falta de autonomía y proactividad. Resalta la importancia de la lectura y la escritura como herramientas para aprender acerca de la disciplina.</p> <p>La responsabilidad en la FID es propia de la universidad, no centrada en el desarrollo de habilidades. Lectura y escritura son vehículos para aprender.</p>	<p>Los estudiantes tienen una base que requiere refuerzo. Lo positivo es la motivación, la escritura y el manejo con que denomina textos teóricos, pero no se puede solo usar este tipo de textos sino también experiencias de investigación que configuran los antecedentes investigativos y que pueden ser tesis de otras universidades. Las oportunidades de mejora son el uso de motores de búsqueda y bases de datos, como Scopus, la escritura académica, específicamente la lectura de papers y el uso de la norma APA, donde debe partir de cero con las referencias. Patricia cuestiona los trabajos solicitados a lo largo de la carrera, pues queda en evidencia la falta de uso de alguna norma de referenciación y citación ni diseñar una bibliografía, lo que para ella es raro. Atribuye a este desconocimiento que en ocasiones los estudiantes tengan similitudes en sus textos con otros o derechamente plagio: no conocen las formalidades desde el colegio, por ello se</p>

		<p>molesta cuando, por ejemplo, no tienen cursivas en los títulos.</p> <p>Respecto a la metodología y habilidades, la profesora describe que su trabajo ha constado de hacer reflexionar a los estudiantes respecto de su metodología, enseñarles a leer y resumir artículos científicos, y a quitarles la ansiedad y angustia respecto a la tesis sino más bien verla como desafío. En este contexto, señala que cantidad no es calidad, por ende, pueden usar 3 a 4 papers, 3 libros. Del mismo modo, comprende que los estudiantes se abrumen con la actividad investigativa, puesto que para ella no corresponde que tengan otras asignaturas – como Práctica Profesional – además del Seminario.</p>
<b>Eje de investigación en Lengua y Literatura</b>	<p>Los estudiantes de primer año de universidad no saben seleccionar fuentes para un trabajo, no se ha manifestado el eje.</p> <p>Es fundamental que estudiantes calibren las fuentes de investigación, es decir, diferencien entre citar desde un artículo científico o de un periódico, que valoren una fuente, que la sepan citar, habilidades que ella se imaginó que estudiantes de primer año tenían.</p> <p>Está bien que se incorpore como eje, pero no se sabe trabajar, hoy está reducido a saber usar internet o el Word (muy reduccionista desde las TIC, sin saben usar Google Académico)</p> <p>Los resultados de la implementación del eje de investigación están muy lejos, si esto ocurre de buena manera, se verán los resultados de acá a unos siete u ocho años más. Esto debería estar hace unos años implementándose, pero no se ve el efecto y cuando no se ve el efecto, no existe dentro del currículum.</p>	<p>Respecto a la incorporación del eje de investigación, tanto en las Bases Curriculares como en la FID, Patricia asume desconocimiento, pero que la investigación debe estar al servicio de algún contenido.</p> <p>De todos modos, propone que, para visibilizar este eje, el profesor debe dar a los alumnos tareas de investigación, en vez de explicarle ciertos contenidos, por ejemplo, lo que implica reemplazar el rol protagónico del profesor.</p>
<b>Planificación de la enseñanza de la investigación</b>	<p>El tratamiento didáctico de las habilidades investigativas en la FID debería ser sistemático, un eje transversal, asociada a los colegios y posiblemente a las prácticas. El investigador tiene un rol importante en la sociedad y desarrolla “su olfato” para detectar y levantar problemas de</p>	<p>La investigación permite evidenciar el entusiasmo y la capacidad de los estudiantes. La investigación se relaciona con ir a la biblioteca a estudiar temas. Contrasta hacer investigación como estrategia versus la clase expositiva más tradicional. Centra la entrega del trabajo</p>

	<p>investigación. La distinción propuesta por Marcela entre habilidades y actitudes también fue propuesta en la literatura especializada (Pirela y Prieto, 2006; Sánchez Puentes, 2014; Kri, F. et al., 2016; Buendía-Arias et al., 2018). En el ámbito del conocimiento, la investigación realizada en la formación inicial asociada a cursos de la especialidad podría permitir aprender de didáctica, por ejemplo, de la literatura, ámbito en que los estudiantes no tienen buen manejo. Para la profesora Marcela, el desarrollo de las actitudes son fundamentales, el tener una buena actitud permite avanzar en el trabajo investigativo, pero también recomienda que el profesor no debe “hacer clases” de seminario, pues no hay una receta en la investigación que sirva para todos de igual modo. Al mismo tiempo, expresa su comprensión de hacer investigación aplicada en grupos de seminario, es como hacer filosofía: observar el trabajo de los compañeros, escuchar sus problemas en el aula escolar y en el proceso para visualizar los propios. Finalmente, critica lo que ocurre en otras asignaturas respecto a cómo se comprende la investigación, por un lado, se refiere con un ejemplo, a la aplicación de marcos teóricos a una novela, para Marcela eso no es una investigación eso es copio y pego cosas que dijo alguien; y por otro, a que la investigación documental cumple con la función acreditativa y no epistémica de la investigación, como debería ser la escritura según los últimos estudios.</p>	<p>investigativo en el profesor quien parece ser el único receptor de los informes del proceso. Ejemplifica con la metodología de sus clases: una hora de temas comunes, otras horas de búsqueda individual que finaliza en una presentación que tiene por destinatario el profesor/a, en este caso, ella. Se sorprende de que algo teórico tenga aplicación concreta en el aula escolar, lo que ocurre cuando las personas son creativas.</p> <p>Respecto al programa de asignatura, señala que, si bien sirven como guía y orientación, no le gustó pues se orienta a la investigación cualitativa cuando ella prefiere considerar la investigación mixta o cuantitativa. Por ello, dio la libertad de tomar información que datos puedan cuantificarse, lo cual convierte en mixta la investigación. La crítica respecto a la investigación cualitativa demuestra que desconoce la decisión de la carrera y la Facultad de asumir la investigación cualitativa como eje dentro de la investigación educativa.</p>
--	--	--

En resumen, las concepciones de las docentes respecto de las acciones que realizan para fomentar y desarrollar las habilidades investigativas se ven influenciadas por su experiencia como profesora de aula escolar, como docente en la FID y por su visión de la investigación. De los datos, podemos señalar que existe:

- Un mayor o menor grado de reflexión respecto de sus saberes académicos, experiencia en aula escolar y experiencia personal.

- Un mayor o menor grado de conocimiento respecto a la incorporación de un nuevo eje denominado “Investigación en Lengua y Literatura” en las Bases Curriculares.
- Una propuesta asociada al eje de investigación centrada en entregar tareas de investigación, en vez de explicar ciertos contenidos y una crítica a la no visibilización ni efectos de este eje.
- Una crítica al currículum de formación inicial docente respecto del producto asociado al Seminario de Grado y del levantamiento del problema a partir del interés personal u observación.
- Una crítica a la FID por instrumentalizar el desarrollo de habilidades y asociarlo a estructuras rígidas y rúbricas, además de privilegiar el contenido por sobre las habilidades, versus una crítica academicista centrada en mejorar la escritura académica y el uso de motores de búsqueda y bases de datos.
- Una visión de la investigación que permite desarrollar habilidades actitudinales y permitiría “posicionar” al profesor en un rol de investigador y otorgarle un alto status y una visión de la investigación asociada a acudir a la biblioteca que privilegia la investigación cuantitativa o mixta por sobre la investigación cualitativa.

#### ***1.4 Concepciones de los estudiantes***

En este apartado damos respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes respecto de su formación en habilidades investigativas? Revisamos las representaciones caso a caso, es decir, por cada unidad de análisis que participó en el grupo focal. Las ideas y concepciones de los estudiantes se observaron en el grupo focal (GF) de acuerdo a los siguientes códigos, que se presentan en orden alfabético:

1. contraste en el tiempo
2. desarrollo de habilidades
3. estructura curricular de investigación
4. expectativas y proyecciones
5. organización
6. proceso

7. producto final
8. qué dejaron
9. utilidad del curso

El resumen del conteo de palabras se presenta en la siguiente nube de etiquetas. Vemos con normalidad, que la palabra más frecuente es el verbo **hacían**, debido a que el GF se realizó culminando el proceso, previo al examen de grado. Los recuerdos son activados por la moderadora y también entre los estudiantes, sobre todo cuando se pide a los estudiantes que reflexionen mirándose a sí mismos en contraste en el tiempo: cómo eran cuando ingresaron a la universidad y cómo se ven ahora. Todos manifestaron cambios positivos en el transcurso del tiempo. También aparece cuando se refieren al proceso del Seminario y a lo que dejaron en el lugar en que implementaron su investigación.

#### Ilustración 10

*Nube de palabras más frecuentes en GF*



**Fuente:** Elaboración propia con NVivo.

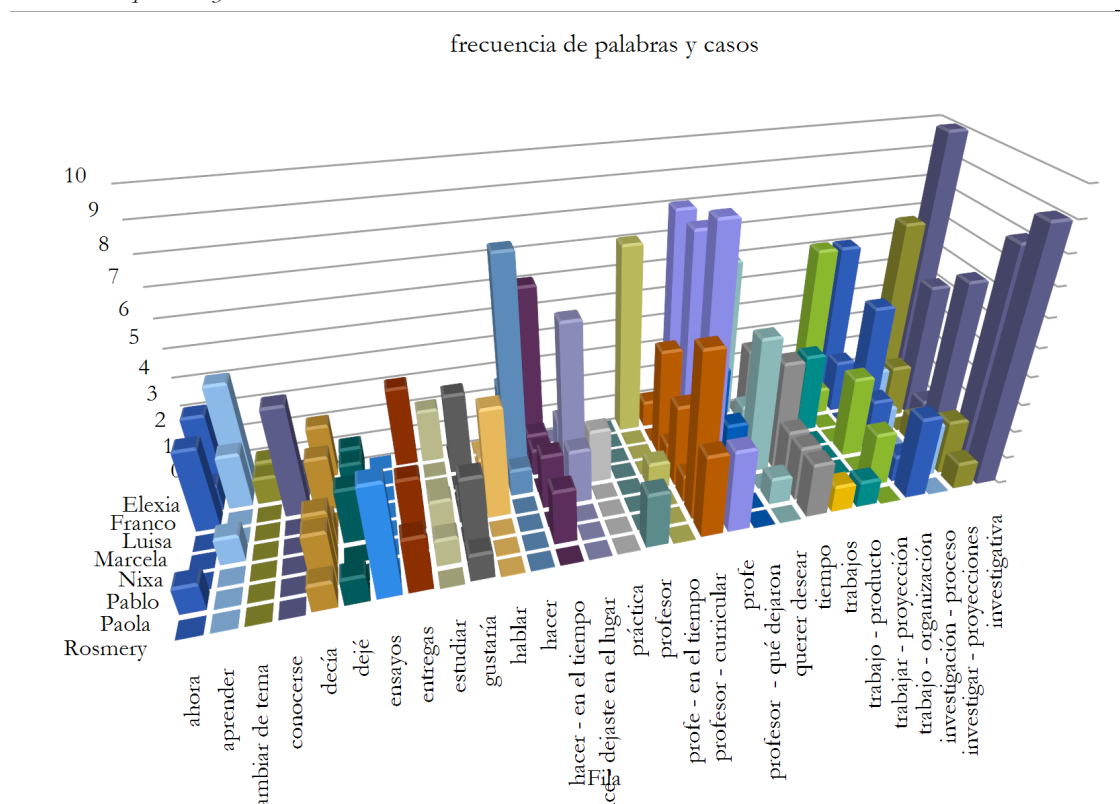
Cuando los estudiantes se referían tanto a la organización del Seminario como a la estructura curricular y al producto, mencionaron la palabra **trabajo** (o similares como trabajar). En el caso de la organización del Seminario, expresaban sus ideas respecto a trabajar en parejas o de manera individual. Todos manifestaron argumentos a favor respecto de la modalidad de organización libre.



En el gráfico 26, se expone la relación de los participantes y los nodos o códigos que fueron los emergentes, a partir de las preguntas que realizamos en el grupo focal. En primer lugar, realizamos la codificación, luego por cada nodo escogimos las palabras más representativas y frecuentes (sustantivos, verbos) y finalmente cruzamos esta información en una tabla que es también un gráfico.

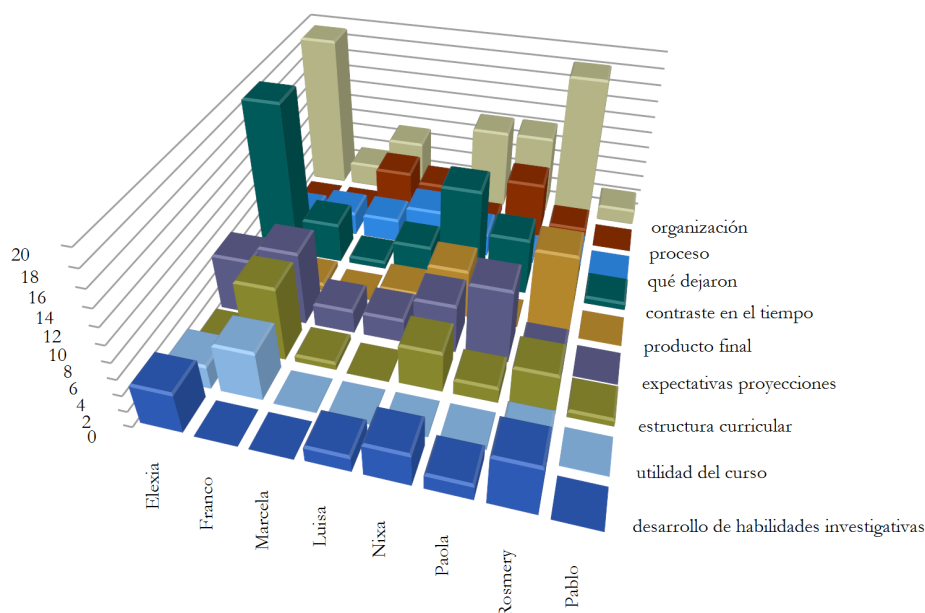
**Gráfico 22**

*Frecuencia de palabras y casos en GF*



**Fuente:** Elaboración propia con NVivo.

El gráfico 27 presenta un resumen entre códigos recogidos en el grupo focal y los casos, es decir, las unidades de análisis. Se observa que Elexia tiene una gran participación en el contraste de sí misma en el tiempo, lo mismo respecto al tema organización del Seminario de Grado, tema en el cual participó también Rosmery con mayor frecuencia. Referido al contraste en el tiempo y a la organización, también se aprecia la participación de Nixa y respecto del producto final, se nota que Rosmery también participó activamente. Paola y Franco se refirieron a las expectativas y proyecciones.

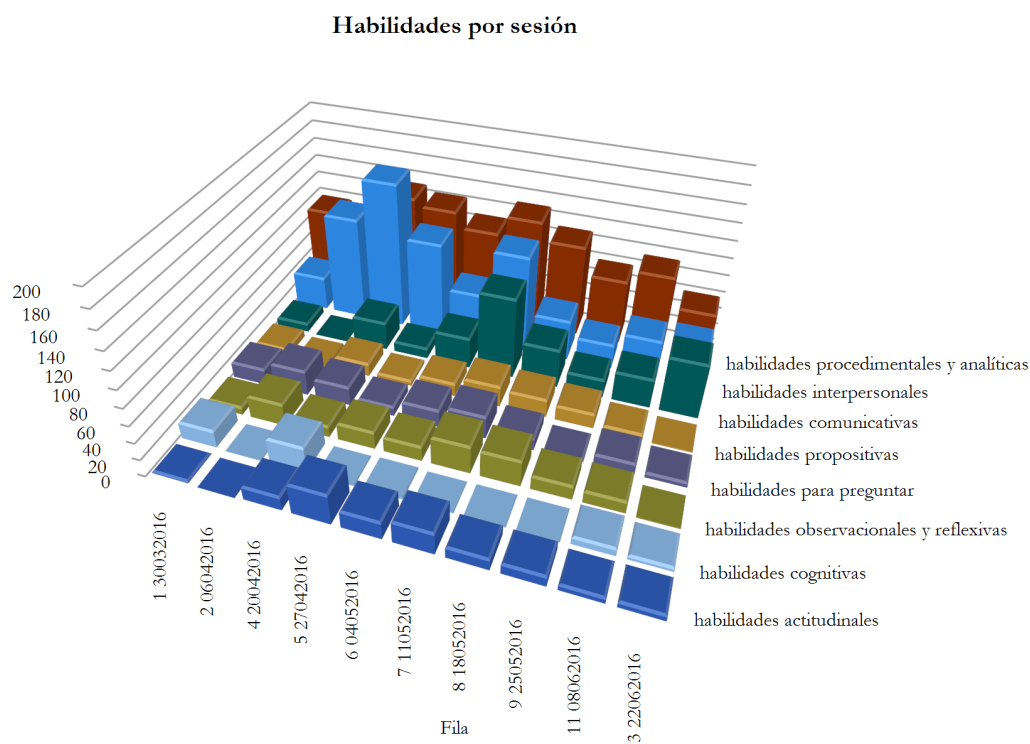
**Gráfico 23***Códigos y casos en GF***Fuente:** Elaboración propia con NVivo.

### 1.5 *Desarrollo de habilidades investigativas*

Respecto al desarrollo de habilidades investigativas, organizamos los resultados en:

- desarrollo de habilidades investigativas por sesión,
  - interacciones y desarrollo de habilidades investigativas,
  - dimensión “habilidades investigativas” y
  - desarrollo de habilidades investigativas.
- a) **habilidades investigativas por sesión:** en el gráfico 24 se presenta una síntesis del desarrollo de habilidades de cada una de las sesiones analizadas. Se evidencia la alta presencia del desarrollo de habilidades procedimentales y analíticas, y habilidades interpersonales. En contraste, se nota la baja presencia del desarrollo de habilidades actitudinales y cognitivas a lo largo de las sesiones.

Gráfico 24

*Síntesis de habilidades por sesión*

Fuente: Elaboración propia con NVivo.

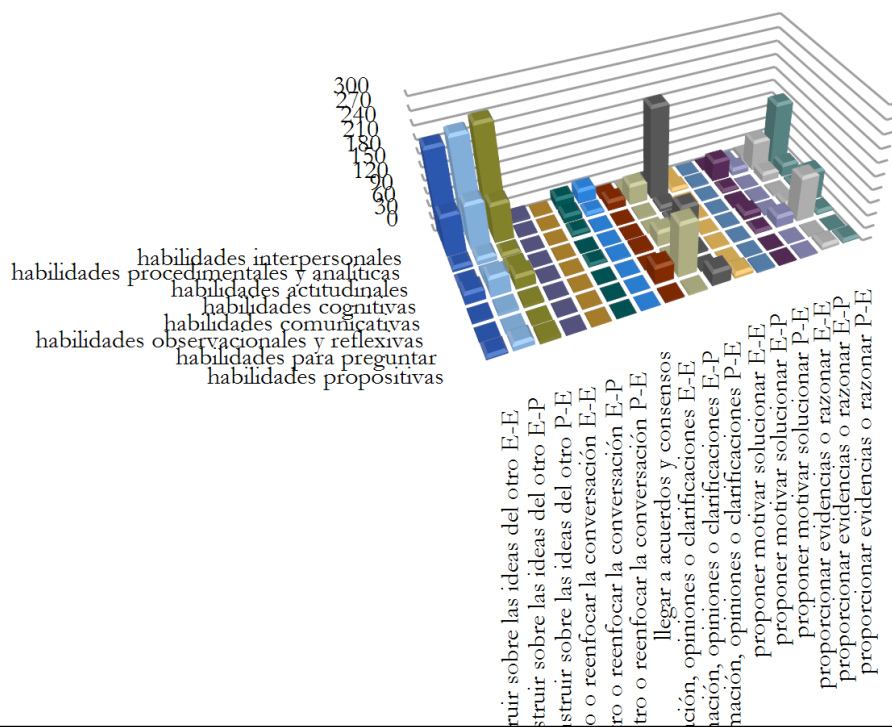
- b) **interacciones y desarrollo de habilidades investigativas:** en el siguiente gráfico (25) se hace un cruce entre interacciones y desarrollo de habilidades, donde se observa una relación importante entre construir sobre las ideas de otro y el desarrollo de habilidades interpersonales; preguntar o pedir información y proporcionar evidencias o razonar se relaciona con las habilidades procedimentales; proporcionar evidencias o razonar también se vincula estrechamente con el desarrollo de habilidades observacionales y reflexivas y preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones se vincula al desarrollo de habilidades para preguntar.

Luego, en menor intensidad, se puede observar una relación entre proporcionar evidencias o razonar y el desarrollo de habilidades actitudinales; y construir sobre las ideas de otro se vincula al desarrollo de habilidades cognitivas y comunicacionales. Finalmente, preguntar, pedir información, opiniones o clarificaciones se relaciona con el desarrollo de habilidades propositivas.

Gráfico 25

*Interacciones y habilidades investigativas*

### Interacciones y habilidades

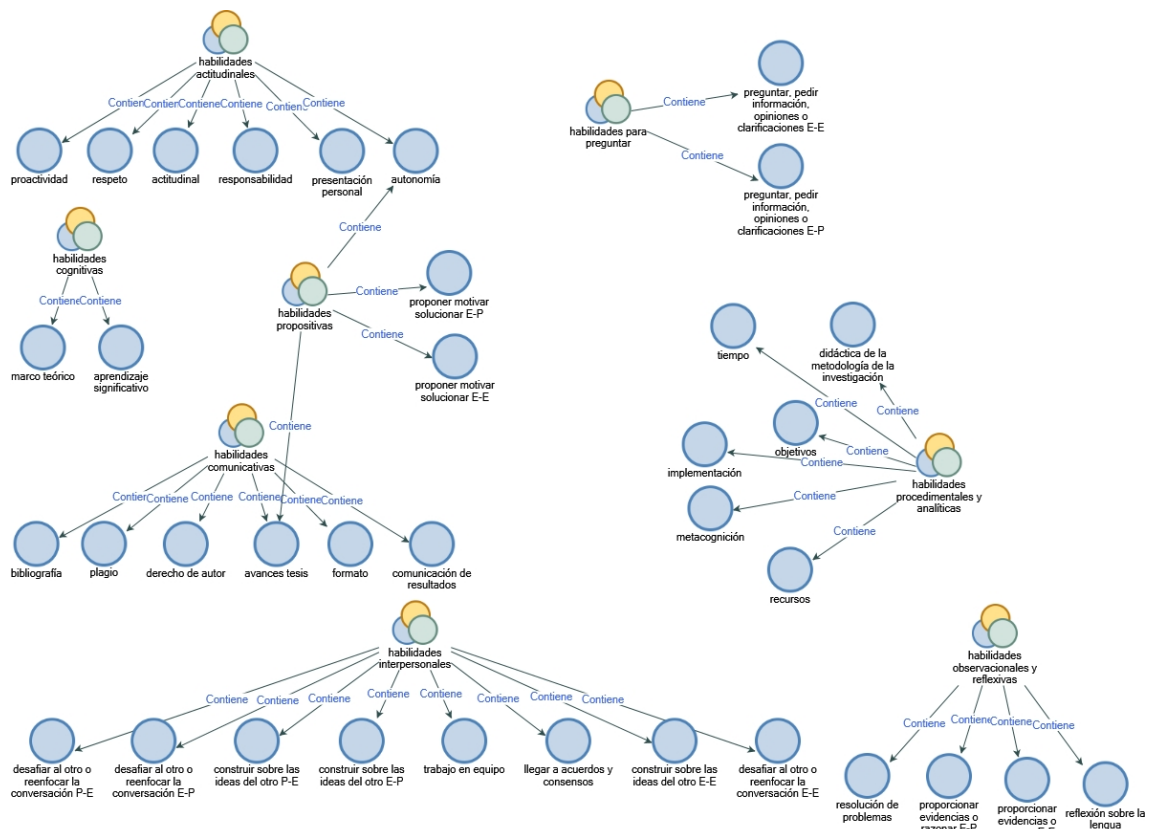


Fuente: Elaboración propia con NVivo.

- c) **dimensión “habilidades investigativas”**: el mapa que presentamos a continuación permite ilustrar la agrupación de los nodos, etiquetas o códigos emergentes de todas las sesiones la categoría habilidades investigativas.

## Ilustración 11

Mapa de la dimensión habilidades investigativas

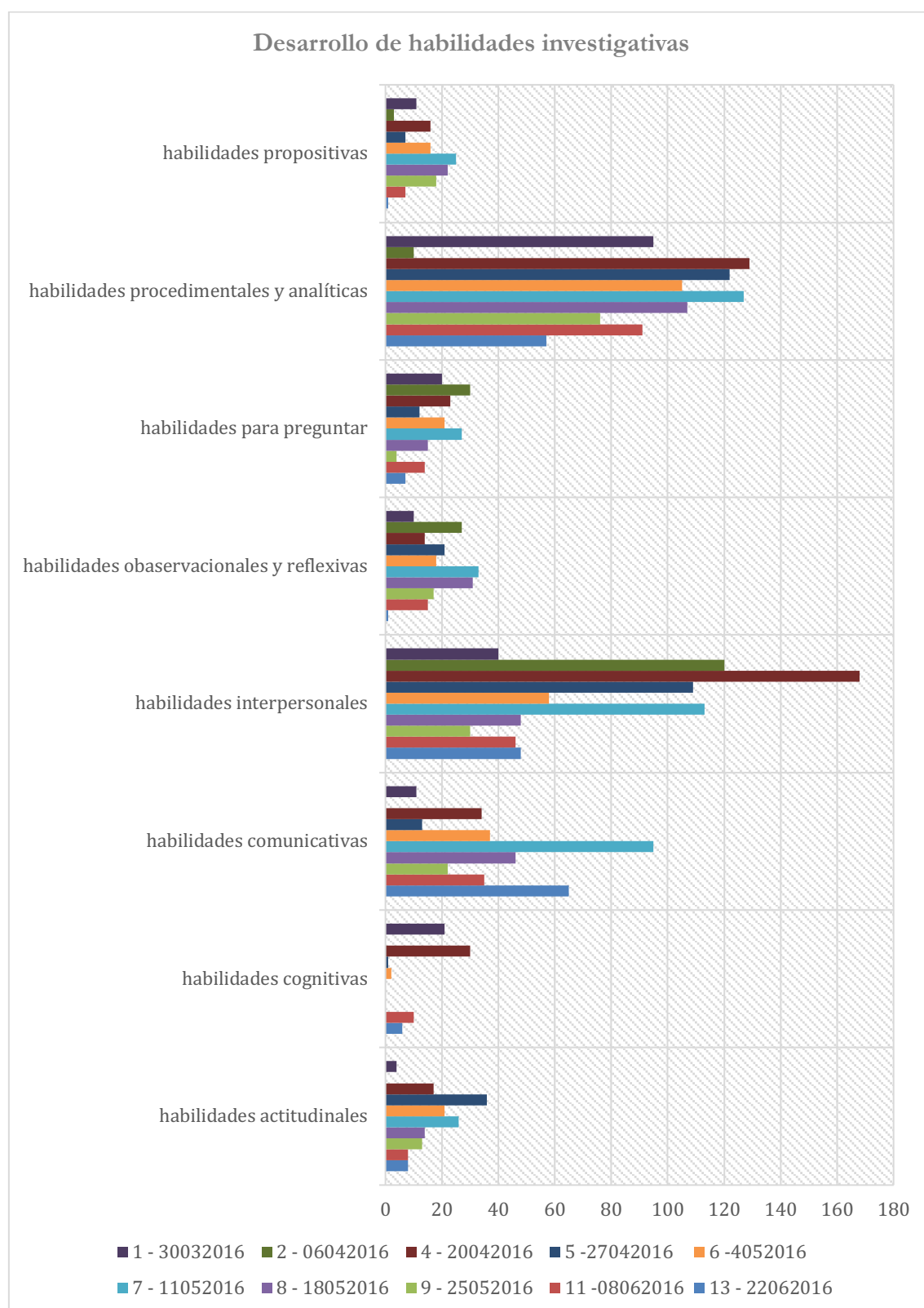


Fuente: Elaboración propia con NVivo

- d) **desarrollo de habilidades investigativas:** Finalmente, el gráfico que presentamos es el resultado del desarrollo de habilidades investigativas a través de las diez sesiones que codificamos y analizamos.

**Gráfico 26**

*Desarrollo de habilidades investigativas en Seminario de Grado*



**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos tratados en NVivo

## 2. DISCUSIÓN

Respecto a las interacciones, los resultados demuestran que el concepto de Seminario de Grado es comprendido de diversas maneras por los docentes de la Facultad, esto es, que no existe un modo más o menos común de comprender cómo debiese ser la metodología a emplear en la asignatura. Es posible que la falta de lineamientos permita la libertad que toman algunos docentes de realizar acciones más cercanas a la tutoría que a la instancia seminario. Para Biggs (2005, p. 114), la tutoría “es un complemento de la clase magistral”. Al mismo tiempo, se realiza la asignatura con metodología de seminario en que el profesor funciona como motivador a la reflexión (Svojanovsky, 2017) en un grupo grande que tiene distintas agrupaciones, con diferentes objetivos, temas y problemas de investigación. Se fomenta allí la discusión, las tareas colaborativas y el aprendizaje interactivo (Pozo, 2006; Tigchelaar, Melief, van Riswijk, Korthagen, 2010; Esteve, 2013). Sin embargo, en el grupo observado no se cumple según la descripción hecha por Biggs (2005), quien comprende el seminario como “la presentación que hace un estudiante de un tema que han investigado todos los alumnos (...). Parece completamente centrado en el estudiante, pero lo único que tiene que hacer el profesor es asignar los temas y sentarse”. Esta descripción es similar a un aula invertida por el trabajo previo del alumno y la autonomía que debe desarrollar, no obstante, no ocurre del mismo modo en el Seminario de Grado que observamos.

1. Una de las causas - y consecuencias - de que el seminario no funcione como se define habitualmente en la literatura es que predomina el habla del profesor por sobre el habla de los estudiantes (Mercer, 2001). Las razones de este mayor control de la profesora se deben en primer lugar, a que predomina la explicación por sobre otras secuencias discursivas y la mayoría de estas explicaciones las da directamente la profesora, siguiendo la clasificación de Arnot y Reay (2007), referida al habla de la sala de clases (*classroom talk*) que se encuentra centrada en el profesor. En segundo lugar, al centrarse en la explicación, el discurso es más bien monologal (Sánchez y Leal, 2001), predominan más bien la exposición y la indagación (de la Cruz et al., 2000), además de estrategias argumentativas (Martínez, 2006). En tercer lugar, al tener mayor control por parte de la profesora se trata de una actividad de enseñanza-aprendizaje dirigida por el profesor, que es útil para “centrarse en contenidos prioritarios, impartir, explicar y clarificar información; proporcionar

retroinformación; profundizar la comprensión mediante la interacción con los estudiantes” (Biggs, 2005, p. 108). En el caso de este Seminario, pudimos constatar que la clase magistral es el método usado en las sesiones, pero como el tamaño del curso es pequeño, puede realizarse de manera más interactiva con mayor participación de los estudiantes (Biggs, 2005, p. 109). No obstante, no existe la participación descrita para los seminarios, en que todos revisan los mismos textos y llegan a la clase a presentarlos y comentarlos y el docente es un facilitador, metodología más cercana a la flipped classroom, en que la autonomía del estudiante se desarrolla y/o fortalece.

2. La docente observada utiliza estrategias diversas, en la que se destaca el uso del humor, sentido que es compartido con los estudiantes y que naturalmente fomenta las relaciones entre la profesora y los profesores en formación, mejorando, en algunos casos, la motivación (Van Pragg, Stevens & Van Houtte, 2017). Al mismo tiempo, el uso del humor en la formación inicial docente puede funcionar como enfoque para enseñar, a través del modelo, a lidiar con las propias emociones y las de los estudiantes (Liao, Luo, Tsai & Chen, 2020), debido a que el humor sería parte de la inteligencia emocional, que estaría altamente correlacionada con la satisfacción de vida (Huang & Lee, 2019). En el grupo focal, es unánime la percepción positiva respecto al aprendizaje, al clima de aula y a contar con una profesora en continuidad con las características de Marcela, que es muy exigente con los estudiantes. Es posible que esta percepción positiva tenga relación con la creación de un buen clima de aprendizaje, los años que llevan juntos en el contexto universitario y el uso de estrategias como el humor.
3. Las dos profesoras identifican y describen las dificultades que encuentran en sus estudiantes respecto a su desarrollo de habilidades investigativas y al desarrollo de otras habilidades que consideran previas a estas. De acuerdo con sus definiciones, las habilidades investigativas requieren de una transversalización; y su desarrollo, de un acuerdo mutuo entre profesores y colegas respecto de qué implica la realización de trabajos investigativos en educación. Se observa una visión crítica acerca de las investigaciones no aplicadas versus una opinión que se sostiene en considerar como válida solo la investigación cuantitativa. Al respecto, Perines y Campaña (2019) sugieren que a) todos los docentes que están a cargo de la formación inicial deben investigar y contar con el grado de doctor, b) se deben utilizar artículos de



investigación como recurso pedagógico, aunque esto debe ocurrir no solo en las instancias finales y c) se incorpore a los estudiantes en proyectos de investigación, requerimiento y esfuerzo que debe provenir desde la política pública. Fortalecer la instalación de una cultura investigativa también implica visibilizar los proyectos de investigación, socializar y comunicar avances y resultados de las investigaciones por parte de los estudiantes y profesores en jornadas destinadas para ello, participar de fondos concursables con grupos interdisciplinarios y discutir en torno a la investigación educativa en los claustros de docentes dedicados a la formación de profesionales de la educación.

4. Ambas docentes hacen alusión a su experiencia como profesoras de aula escolar como algo positivo para lo que realizan hoy. Usar el conocimiento experiencial conectando las experiencias en la práctica y el conocimiento teórico es la base del aprendizaje realista (Tigchelaar, Melief, Korthagen, van Rijswijk, 2010). Una profesora valora positivamente su experiencia en aula escolar y hoy tiene utilidad para empatizar con profesores en formación, y así poder hablar desde esa experiencia. Su conocimiento metacognitivo se centra en la variable estrategia (Jiang, Ma & Gao, 2016). La otra profesora valora positivamente su experiencia en aula escolar, la reconoce como fuera de la norma e indirectamente asume que esta experiencia es poca respecto a otros, evidenciando un proceso reflexivo interactivo, pues contrasta su experiencia con las de los demás, cuando señala que esta es atípica. Todo esto da lugar a que su conocimiento metacognitivo está centrado en la variable personal (Jiang, Ma & Gao, 2016). No explicita mayor interacción entre en el contraste en el tiempo o contrastando práctica y teoría (Tigchelaar et al., 2010).
5. Ambas profesoras detectan dificultades en los estudiantes asociadas al desarrollo de habilidades procedimentales, tales como la búsqueda, la escritura académica, el manejo de la información. Una profesora posiciona al profesor como un pensador, erudito e investigador, lo que coincide con Sánchez Puentes (2014) y también con la idea del profesional reflexivo, en tanto, señala que la investigación requiere de reflexión acerca del proceso mientras se realiza y de contraste entre los saberes (Tigchelaar, Melief, Korthagen, van Rijswijk, 2010). La otra profesora manifiesta su preocupación por el desconocimiento de los aspectos formales, por el uso de normas de referenciación y citación, y del plagio, centrada más en el desarrollo de las

habilidades técnicas más que cognitivas o comunicacionales (Kri, Marchant, Lazo y Cruz, 2016).

6. Los estudiantes han evidenciado un proceso de aprendizaje consciente y autoevaluado durante las sesiones y grupo focal, lo que demuestra que se trata de un aprendizaje autorregulado en que comprenden, en distinta medida, sus procesos cognitivos, motivacionales y afectivos (Zimmerman y Moylan, 2009). Dentro de los ámbitos que comprenden la competencia emocional, Bisquerra (2003) identifica la autonomía emocional que se compone de la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, el análisis crítico de las normas sociales, la búsqueda de ayuda y la auto-eficacia emocional. Todos estos elementos resuenan en las sesiones y en la sesión de discusión del grupo focal, mediante ejemplos, interacciones, tomas de turnos y otras expresiones no verbales, permeando las relaciones sociales entre los estudiantes y entre ellos y la profesora. La profesora, por su parte, funciona como apoyo emocional, a través de la creación y mantención de un clima positivo de aula, y del respeto por las ideas de los jóvenes, manifestando sensibilidad docente (Virtanen, Vaaland & Ertesvåg, 2019).
7. La formación de los profesores en habilidades investigativas ocurre con mayor facilidad en la interacción entre sujetos de una comunidad, lo que se beneficia con un docente que diseña, crea y mantiene un espacio compartido, terreno común o sinergia que se da entre su perspectiva y la de los estudiantes (Engeström, 2006). De acuerdo a lo indicado por Afdal y Spernes (2018), los seminarios son un método efectivo para integrar lo aprendido acerca de la investigación y para que los estudiantes adquieran visiones nuevas y actualizadas respecto de su práctica pedagógica (Dobber et al., 2012), situación que también comprobamos a medida que los estudiantes avanzaron en sus trabajos investigativos, lo cual podría estar relacionado con que se trataba de investigaciones aplicadas. Mitchell, Reilly y Logue (2009) subrayan la importancia del trabajo colaborativo en la formación de profesores, destacando el trabajo de las comunidades de práctica en la investigación-acción para la adquisición de habilidades y también para insertarse en la comunidad docente con un miembro experto.

### 3. CONCLUSIONES

En esta investigación cualitativa, se planificó comprender el proceso de adquisición de la competencia investigativa en la formación inicial de los profesores de lengua y literatura. El valor metodológico de combinar distintos elementos y herramientas propias de la investigación cualitativa, etnográfica, Teoría Fundamentada (TF) y estudio de casos permitió llevar a cabo la investigación y cumplir los objetivos planificados al comienzo.

El análisis de las interacciones y estrategias de una docente en sesiones de clases de un curso de formación inicial docente nos permitió conocer qué ideas tienen dos profesores respecto de la investigación educativa, cómo una de las docentes utiliza ciertas estrategias para desarrollar ciertas habilidades propias de la competencia investigativa y cómo se expresan evolucionan las concepciones de los estudiantes respecto de su propio aprendizaje a partir de las interacciones en sesiones y grupo focal.

Presentamos las conclusiones organizadas en dos momentos, el primero respecto al grado de cumplimiento de objetivos y de los resultados de la investigación. El segundo momento trata acerca de las limitaciones y propuestas de proyección para posibles investigaciones futuras.

#### *3.1 Concepciones de las docentes*

Para lograr el objetivo 1 “analizar las concepciones y representaciones del docente respecto al desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente”, planificamos observar sesiones de dos grupos distintos, sin embargo, no fue posible debido a que no todos los Seminarios de Grado se realizan con la finalidad de que los estudiantes investiguen ni tampoco los profesores realizan la modalidad y/o metodología de Seminario, sino que en algunos casos realizan tutorías. Sin embargo, consideramos que podría ser interesante conocer las concepciones de la docente que realizaba el mismo curso en la sede Santiago de la Universidad, para conocer sus concepciones, entendiendo que Marcela y ella tendrían diferencias.

Consideramos que fue una idea acertada, puesto que en el análisis descubrimos dos concepciones marcadas respecto de la investigación educativa, que posiblemente emergen de la experiencia, por un lado, una apegada al método cuantitativo y por otro lado, una visión

crítica apegada al método cualitativo o mixto. No es de extrañar que a partir de estas representaciones, las profesoras tengan diferentes ideas, reflexiones y concepciones en torno a cómo desarrollar la competencia investigativa, y por sobre todo, diferentes experiencias previas y actuales. Las profesoras tienen concepciones similares respecto de su experiencia y la utilidad de la misma en la formación inicial docente, no obstante, sus experiencias son completamente distintas por la diversidad de los entornos y contextos que formaron sus identidades profesionales docentes.

### ***3.2 Estrategias de la docente***

El segundo objetivo es “describir las estrategias que el docente utiliza para el despliegue de las habilidades investigativas de sus estudiantes”. Por una parte, los datos indican que la profesora Marcela utiliza una diversidad de estrategias para que los profesores en formación se apropien de los contenidos de manera integral, sin embargo, pese a que señala que el trabajo investigativo contiene un alto porcentaje de desarrollo de actitudes, se observa en el gráfico 24 que junto con las cognitivas, las habilidades actitudinales tienen menos aparición que las demás.

Es importante recordar aquí que si bien revisamos distintos tipos de estrategias en investigaciones recientes (de la Cruz et al., 2006; Rodríguez et al., 2009; Jiang et al., 2016; Chao et al., 2017), la codificación de las estrategias fue emergente, por ende no coincide con ninguno de los modelos ya estudiados, no obstante, podríamos fácilmente establecer similitudes.

Por su parte, la profesora no está consciente del uso de todas sus estrategias, sin embargo, reconoce algunas como ejemplificación mediante el uso de estilo directo, diálogos, personificaciones o similares, o solucionar mediante el trato cuidadoso de ciertos temas o estudiantes, debido a que la experiencia en aula escolar le ha permitido ser más empática y reflexionar en torno a las distintas características de sus estudiantes. Finalmente, hablar de experiencias propias, emociones y sensaciones también le permite desarrollar instancias de reflexión no solo para sus estudiantes, sino que para ella misma. El uso del humor como estrategia ha de ser la más utilizada por la profesora Marcela y esto se vuelve muy significativo para la relación interpersonal, en suma, para mantener una relación recíproca entre participantes del Seminario de Grado.

### ***3.3 Interacciones en Seminario de Grado***

Si bien no diseñamos una hipótesis, consideramos que al denominarse Seminario de Grado, las interacciones podrían darse entre estudiantes y profesora de la misma forma. Al contrario, encontramos que existe un predominio claro del discurso de la docente por sobre el de los estudiantes, lo que implica que desde ella, se organizan los temas, las lecturas y los avances en la comunicación de resultados, además de que se establecen las relaciones entre los participantes. Es posible que el grupo no tenga la autonomía para proponer, por ejemplo, como lo sugiere Biggs (2005), que funcione la sesión a partir de presentaciones de estudiantes a partir de un tema estudiado por todos; o bien, que la profesora Marcela no proporcione el espacio para que esta autonomía se desarrolle, debido a que se requeriría de una responsabilidad personal para que el aprendizaje autodirigido ocurra (Escribano, 1995). Al mismo tiempo, la profesora Marcela señala que es beneficioso para los estudiantes utilizar una metodología híbrida, entre clase magistral y seminario, puesto que existe heterogeneidad respecto a los distintos niveles de avance y eso es lo que determina el grado de apoyo. Marcela no concibe “hacer clases” de seminario. Para Cao et al. (2019), que realizaron un estudio de la percepción de 115 profesores, los estudiantes que centran la enseñanza-aprendizaje en el estudiante destacan que la transmisión de información no es necesariamente un fenómeno negativo (p. 134). En este mismo sentido, como destacan los autores, la formación inicial docente se centra en desarrollar la reflexión no solo sobre cómo se acercan a la enseñanza, sino también sobre cómo sus enfoques particulares para la enseñanza influyen en la forma en que sus estudiantes abordan el aprendizaje.

Considerando que el objetivo específico definido fue “identificar cómo los procesos de interacción permiten la adquisición de las habilidades investigativas en la clase de Seminario de Grado”, se puede señalar que las interacciones del curso Seminario de Grado permiten el desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente, por ende, el Seminario y cualquier variedad metodológica y de estrategias que fomenten estas interacciones constituyen una mejor elección para el aprendizaje por sobre los métodos que no las fomenten. Se debe indicar que todas las habilidades se desarrollan y trabajan con frecuencia e intensidad diferente, debido no solo a la importancia que atribuye la profesora

y el programa a las mismas, sino a las necesidades y requerimientos de los estudiantes del curso.

También se ha podido comprobar que el trabajo en grupo curso puede retrasar a algunos que van más adelantados, pero tiene ventajas evidentes, como hacer concientes las fortalezas y debilidades de los trabajos a partir de la reflexión y la discusión colectiva.

### ***3.4 Concepciones de los estudiantes***

Nuestro cuarto objetivo específico, era “contrastar las representaciones de los estudiantes respecto a su adquisición de habilidades investigativas”. Eso fue posible gracias al análisis del grupo focal realizado una vez estaba finalizando el Seminario de Grado.

Las unidades de análisis han respondido y participado en función de sus particularidades, pero también de acuerdo al lugar y rol que tienen en el grupo curso al que pertenecen, la mayoría hace cinco años. Debido a la individualidad de cada uno, quisimos observar las representaciones de cada uno y cómo también esas particularidades se evidenciaron en el transcurso de las sesiones. En general, podemos señalar que encontramos varios puntos de encuentro entre estudiantes y docentes: el trabajo de Seminario de Grado requiere de tiempo, organización, reflexión, coherencia, pero por sobre todo de actitudes respecto del aprendizaje, de la investigación y su importancia, y de ellos mismos construyendo su identidad como profesores que investigan.

El análisis de los casos permitió visualizar que los estudiantes evolucionan en sus reflexiones y metacognición, lo que también puede provocar la deserción, cuyos motivos son de índole personal. Es posible señalar que queda bastante clara la necesidad de ejercitar sistemáticamente la reflexión como actividad y también como método, en torno a los saberes y también a las experiencias que permean estos saberes. Las concepciones de los profesores en formación son ajustables o modificables si se trabaja el desarrollo de habilidades y se reflexiona en torno a este desarrollo, para que los estudiantes sean concientes de todos los componentes de la competencia investigativa y de los mecanismos y tareas involucradas en su adquisición.

### ***3.5 Limitaciones y propuestas de mejora***

Luego de concluir la tesis, podemos referirnos a las limitaciones. Consideramos que la existencia de tutorías permanentes en los otros cursos de Seminario de Grado además del diseño de una propuesta didáctica como producto final en el curso, no solo no favoreció esta investigación, sino que contradice los perfiles de egreso de la Facultad de Educación, donde se señala que un Resultado de Aprendizaje genérico es: Investigar sobre su propia práctica y diversos temas relacionados con su trabajo, demostrando la capacidad de profundizar, argumentar y comprobar sus ideas en contextos laborales. Si bien, consideramos que el diseño de una propuesta didáctica puede ser una tarea ardua, esta no es comparable con diseñar, implementar y evaluar un proceso de investigación aplicada, por ende, no deberían convivir ambas salidas para perfiles de egreso con Resultados de Aprendizaje comunes en el ámbito investigativo. Por ende, es recomendable mantener la investigación aplicada dentro de los Seminarios de Grado, acompañada con la utilización de estrategias metodológicas propias del aula invertida, del enfoque reflexivo y del conectivismo, por ejemplo, pues permitirían el desarrollo de habilidades analíticas, de la autonomía de los estudiantes y del trabajo colaborativo. La propuesta también debe considerar que el desarrollo de las habilidades investigativas no puede depender totalmente del profesor a cargo de la asignatura, sino que se debe garantizar a nivel curricular, que se cumple el perfil de egreso declarado y sus resultados de aprendizaje.

Otra posible oportunidad de mejora está en la realización del grupo focal, a nivel de planificación y manejo del mismo, así como en la cantidad de reuniones. Luego de las capacitaciones en software CAQDAS<sup>33</sup>, consideramos que hubiera sido beneficioso realizar uno o dos sesiones de discusión en grupo focal para establecer semejanzas y diferencias en las concepciones y representaciones de los estudiantes respecto del proceso investigativo. Esto nos hubiera permitido conocer más a profundidad en el proceso cómo sus ideas iban cambiando a la vez que implementaban sus estudios.

Respecto al análisis de los datos, hubiera sido de gran provecho haber podido compartir con otros investigadores distintas formas de análisis de los datos, sobre todo para profundizar el

---

<sup>33</sup> Computer-assisted (or aided) qualitative data analysis software.

análisis del discurso de las profesoras, tan valioso y profundo en sus divergencias y encuentros. Posiblemente con esta información, hubiéramos requerido realizar más entrevistas, autoconfrontaciones, trabajo con imágenes para obtener información mayor y más variada.

La línea de investigación que prosigue estudiar habría de considerar, en un estudio longitudinal, toda la formación inicial docente en habilidades investigativas, observando, en este caso las tres asignaturas: Investigación Educativa, Seminario de Especialidad y Seminario de Grado. Además, se podría considerar la aplicación de entrevistas a los estudiantes centrándose en sus historias y trayectorias de aprendizaje, al mismo tiempo que realizar focus group con los profesores para hacerlos interactuar y hacer emerger de allí sus representaciones y teorías implícitas, con la finalidad de saber qué piensan, qué hacen y cómo perciben y reflexionan en torno a lo que hacen, ya que esto puede incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sería útil, además, establecer relaciones entre las experiencias de aprendizaje de la investigación de los profesores, la construcción de sus identidades profesionales y las diversas acciones que determinan su proceso reflexivo.

Finalmente, es necesario indicar que en el futuro se puede considerar otra variable no explorada en este estudio que es la relación entre desarrollo de habilidades investigativas y habilidades comunicativas. Los datos demuestran que las interacciones se encuentran mediadas por las posibilidades que tienen los profesores en formación de expresarse y de ser escuchados en entornos de aprendizaje, y también la mayor o menor dinámica en la actividad interactiva de los casos podría estar asociadas al nivel de desarrollo en la lectura y escritura de textos propios de la escritura académica.



## CAPÍTULO VI REFERENCIAS

### 1. LIBROS

- ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México D.F., México: Paidós.
- APPLE, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*, Valderrama (traductora), 1ª edición. Santiago, Chile: LOM ediciones.
- BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Segunda edición. Madrid, España: Narcea.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Mass, United States: Harvard University Press.
- BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* 1ª edición. Madrid, España: Akal Universitaria.
- BROCKBANK, A. & MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid, España: Morata.
- BRUBACHER, J.; CASE, C. & REAGAN, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona, España: Gedisa.
- CALSAMIGLIA, H. & TUSÓN, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Ariel, 2ª reimpresión.
- CASTELLÀ, J.; COMELLES, S.; CROS, A. & VILÀ, M. (2007). *Entender(se) en clase. Estrategias discursivas y habilidades comunicativas*. Barcelona, España: Graò.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, United States: MIT Press.
- CONDEMARÍN, M. & ALLIENDE, F. (1997). *De la asignatura del Castellano al Área de Lenguaje*. Santiago, Chile: Dolmen.
- CROS, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Barcelona, España: Ariel.
- DOMINGO, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo*. Barcelona, España: Universitat Internacional de Catalunya.

- DOMINGO, Á. (2013). *Práctica reflexiva para docentes: De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken, Alemania: Publicia.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- ESCANDELL, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata. Segunda edición.
- GOETZ J. & LECOMPTE M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, United States: University of Pennsylvania publications in conduct and communication.
- GROS, B. & ROMANÁ, T. (1995). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, España: Publicacions Universitat de Barcelona.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. 1ª edición 1983. Barcelona, España: Paidós.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C. & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México D.F., México: McGraw Hill.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les Interactions Verbales. Tome II*. Paris, France: Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations. Tome I*. Troisième Édition. Paris, France: Armand Colin.
- KORNBLIT, A. (2007). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Segunda edición. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- KORTHAGEN, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy or Realistic Teacher Education*. London, United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KVALE, S. (2008). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- LATORRE, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Tercera Edición. Barcelona, España: Graò.
- LABOV, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid, España: Cátedra.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- MONEREO, C. & POZO, J. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid, España: Síntesis.

- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. PELLEGRINO, J. & HILTON, M. (eds.) (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC, United States: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13398>
- PALOU, J. & BOSCH, C. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona, España: Graò.
- PALOU, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona, España: Institut d'Estudis Catalans.
- POLLET, M. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- POZO, I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E. & DE LA CRUZ, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Graó.
- PSATHAS, G. (editor) (1990). *Interaction Competence. International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis*. London, United Kingdom: University Press of America.
- SÁNCHEZ, E. & LEAL, F. (2001). La explicación verbal: problemas y recursos. En García-Valcárcel, A. (coord.) *Didáctica Universitaria*. Madrid, España: La Muralla.
- SÁNCHEZ PUENTES, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Cuarta edición. México D.F., México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith. (Traducción en castellano: Schön, D. (1998). *La formación de los profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.)
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Primera edición en español. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- TEDESCO, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México D.F., México: Fondo de cultura económica.
- TUSÓN, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona, España: Ariel.
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A Sociocultural Perspective*. Boston, United States: Kluwer Academic Press.
- VASILACHIS, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- VERGNIUOX, A. (2003). *L'explication dans les sciences*. Primera edición. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.

VON WRIGHT, G.H. (1971). *Explanation and Understanding*. New York, United States: Cornell University Press.

ZABALZA, M. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid, España: Narcea.

## 2. CAPÍTULOS DE LIBROS

BELLEI, C. & MORAWIETZ, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles. Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En Reimers, F. & Chung, C. (eds.) (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 121-162). México DF, México: Fondo de cultura económica.

BENE, L. (2013). Ethics and Methaphysics in Plotinus. In Karfik, F. & Song, E (2013). *Plato Revived* (pp. 141-161). Berlín, Germany: De Gruyter.

CANALE, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid, España: Edelsa.

CARIA, T. (2013). O uso do método etnográfico no estudo do trabalho e do saber profissionais. En Torres, L.; Palhares, J. *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 39-64). Vila Nova de Famalicão, Portugal: Húmus.

DENZIN, N.K. (2009). Strategies of Multiple Triangulation. En Denzin, N.K. (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Primera edición, 1970. New Brunswick, U.S.A.: Aldine Transaction.

ENGESTRÖM, Y. (2006). Activity theory and expansive design. In Bagnara, S. & Smith, G. C. (eds.). *Theories and practice of interaction design. Human factors and ergonomics* (pp. 3-24). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum,

FONTANA, A. & FREY, J.H. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, N & Lincoln, Y. (coords.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación educativa vol. IV* (pp. 140-202). Barcelona, España: Gedisa.

GRANGER, G. G. (1977). La explicación en las ciencias sociales. En Piaget, J. (1977). *La Explicación en las ciencias. Coloquio de la Academia Internacional de Filosofía de las Ciencias con la asistencia del Centro Internacional de Epistemología Genética* (pp. 143-160). Primera edición. Barcelona, España: Ed. Martínez Roca.

- MARTÍNEZ TORTAJADA, S. (2006). El discurso educativo y las estrategias argumentativas. Ejemplos de la clase de ELE en una ciudad extranjera, Viena. En Balmaseda, E. (coord.) (2007). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 847-862). La Rioja, España: Universidad de la Rioja.
- MELIEF, K; TIGCHELAAR, A; KORTHAGEN, F. & VAN RIJSWIJK, M. (2010). Aprender de la Práctica. En Esteve, O.; Melief, K; Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Octaedro.
- MENDÍZABAL, N. (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona, España: Gedisa.
- MOLINA, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En R. Fuentealba & J. Cornejo (Edits.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 13-27). Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- MORGAN, D.L. (2012) Focus Groups and Social Interaction. In Gubrium, J.; Holstein, J.; Marvasti, A.; McKinney, K. (2012). *The SAGE Handbook of Interview Research* (pp. 161-176). Second Edition. California, United States: SAGE Publications, Inc.
- PAYRATÓ, L. (1995). Transcripción del discurso coloquial. En Cortés, L. (ed.) *El español coloquial* (pp. 43-70). Almería, España: Publicaciones de la Universidad de Almería.
- POZO, J.; SCHEUER, N.; HUARTE, M.F. & DE LA CRUZ, M. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez ECHEVERRÍA, M.P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-374). Barcelona, España: Graó.
- RECALDE, M. & VÁZQUEZ, V. (2009). Problemas metodológicos en la formación de corpus orales. En Cantos, P. y Sánchez, A. (eds.) (2009). *A survey of corpus-based research*. (pp. 51-64). Murcia, España: Asociación Española de Lingüística del Corpus.
- SONEIRA, A. J. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2016). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona, España: Gedisa.
- SOTOMAYOR, C. & GÓMEZ, G. (2017) La demanda de los estándares para egresados y el currículum formativo en las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación en Chile. En Romero, S. & Concha, S (eds.) *Formación Docente en el Área de Lenguaje* (pp.

89-118), Universidad Diego Portales-Universidad San Luis de Potosí. México D.F., México: 12 Editorial.

- TIGCHELAAR, A.; MELIEF, K.; VAN RIJSWIJK, M. & KORTHAGEN, F. (2010). Elementos de una posible estructura del Aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado. En Esteve, O.; Melief, K.; Alsina, Á. (coords.) (2010). *Creando mi profesión* (pp. 39-63). Barcelona, España: Octaedro.
- WUBBELS, T., BREKELMANS, M., DEN BROK, P., WIJSMAN, L., MAINHARD, T., & VAN TARTWIJK, J. (2015). Teacher student relationships and classroom management. En Emmer, E.T.; Sabornie, E; Evertson, C. & Weinstein, C. (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Second edition. New York, United States: Taylor and Francis Ltd.
- ZIMMERMAN, B. J., Y MOYLAN, A.R. (2009). Self-Regulation. Where Metacognition and Motivation Intersect. In Hacker, D.; Dunlosky, J; Graesser, A.C. (Eds.). *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). New York, United States: Routledge.

### 3. ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- AFDAL, H. & SPERNES, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215-228.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- ÁLVAREZ VILLAR, V. M., OROZCO HECHAVARRIA, O. & GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, A. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(24). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vhs.htm>
- ARIAS-GÓMEZ, J.; VILLASÍS-KEEVER, M.A. & MIRANDA-NOVALES, M.G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2): 201-206. Recuperado de <http://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/download/181/273>
- ARNOT, M. & REAY, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28, 311-325.  
<https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- ASENSIO, I; RUIZ DE MIGUEL, C. & CASTRO, M. (2015). Formación de maestros e investigación educativa: la percepción de los estudiantes de grado en la Universidad

- Complutense de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, [S.l.], 26, 217-236. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2134>
- ÁVALOS, B., & VALENZUELA, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- AYDIN S.; DEMIRDOGEN, B.; AKIN, F; UZUNTIRYAKI-KONDAKCI, E. & TARKIN, A. (2015). The nature and development of interaction among components of pedagogical content knowledge in practicum. *Teaching and Teacher Education*, 46, 37-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.008>
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7-43.
- BJULAND, R. & HELGEVOLD, N. (2019). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70 (2018), 246-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.026>
- BOREL, M.J. (1981). L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique. En *Langue Française*, 50(1), 20-38. Recuperado de [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1981\\_num\\_50\\_1\\_5089](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1981_num_50_1_5089)
- BRONKHORST, L.; MEIJER, P; KOSTER, B.; AKKERMAN, S. & VERMUNT, J.D. (2013). Consequential research designs in research on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 33, 90-99. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.007>
- BUENDÍA ARIAS, X., ZAMBRANO CASTILLO, L., & INSUASTY, E. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, 47, 179-195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- CAMPS, A.; GUASCH, O. & RUIZ BIKANDI, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 55, 71-80.
- CAO, Y.; POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLÄNNE, S. & TOOM, A. (2019). Teacher educators' approaches to teaching and connections with their perceptions of the closeness of their research and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 85, 125-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.013>
- CHAO, C.H.G.; SZE, W.; CHOW, E.; FORLIN, C. & HO, F.C. (2017). Improving teacher's self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.004>

- CHAREST, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 741-756. <https://doi.org/10.7202/031765ar>
- COX, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevrès* 56 «Contenus scolaires: l'émergence des politiques curriculaires». Recuperado de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>
- COX, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguay de Ciencia Política*, 21(1), 13-42. Instituto de Ciencia Política Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499002.pdf>
- DAURA, F. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos* XXXVII(2), 77-88. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>
- DE LA CRUZ, M.; BAUDINO, V.; CAINO, G.; AYASTUY, R.; FERRERO, T.; HUARTE, M.F.; PALACIO, M.; REISING, A.; SCHEUER, N. & SIRACUSA, P. (2000). El análisis del discurso de profesores universitarios en la clase. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (26), 9-23. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100001>
- DOBBER, M.; AKKERMAN, S.; VERLOPP, N. & VERMUNT, J.D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education* 28(4), 609-617. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.009>
- ESCRIBANO, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza* 13, 1995, 89-102. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4059>
- ESTEVE, O. (2013) Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. *Ikastaria: cuadernos de educación*, (19), 13-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4748996>
- FARÍAS, L., & MONTERO, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1). Recuperado de [https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4\\_1/pdf/fariasmontero.pdf](https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf)
- GLEESON, J.; SUGRUE, C. & O'FLAHERTY, J. (2017). Research capacity and initial teacher education reform: Irish experiences, international perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 62, 19-29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.001>



- HUANG, N.-T., & LEE, H.-L. (2019). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Humor style as a mediator. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47, 1-13. <https://doi.org/10.2224/sbp.7805>
- JIANG, Y.; MA, L. & GAO, L. (2016). Assessing teacher's metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.014>
- LABRA, P., MONTENEGRO, G., ITURRA, C. & FUENTEALBA, R. (2005). La investigación - acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 137-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200009>
- LIAO, Y.; LUO, S.; TSAI, M. & CHEN, H. (2020). An exploration of the relationships between elementary school teachers' humor styles and their emotional labor. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102950 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102950>.
- MARGINSON, S. (2016). Public/private in higher education: a synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, 43(2), 322-337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>
- MITCHELL, S.; REILLY, R. & LOGUE, M.E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 344-349.
- MORENO-FERNÁNDEZ, O. & MORENO-CRESPO, P. (2015). From research question to scientific publication: educational innovation with university students / De la pregunta de investigación a la publicación científica: innovación educativa con el alumnado universitario. *Cultura y Educación*, 27(4), 899-928. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089386>
- MURRAY, F.B. (2001). From Consensus Standards to Evidence of Claims: Assessment and Accreditation in the Case of Teacher Education. *How Accreditation Influences Assessment. New Directions for Higher Education*, 2001(113), 49-66. <https://doi.org/10.1002/he.4>
- NIEMI, H., & NEVGI, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- NOGUEIRA, M. (2014). O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: Contribuições Teórico-Metodológicas. *Educação em Revista*, 30(4), 105-125. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000400006>
- PERINES VÉLIZ, H. (2018). La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. *Perspectiva Educacional*, 57(2). Recuperado

- de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292018000200123](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292018000200123)
- PERINES, H., & CAMPAÑA, K. (2019). La alfabetización de los futuros docentes en investigación educativa: Una reflexión teórica desde el contexto de Chile. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 7-18. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp7-18>
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile)*, XIV(3), 503-523.
- PIRELA, L. & PRIETO, L. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 25 (50), 159-177. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31005008.pdf>
- POTOLEA, D. (2013). Doctoral Studies and Research Competences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 935-946. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.238>
- PUUSTINEN, M.; SÄNTTI, J.; KOSKI, A. & TAMMI, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- RODRÍGUEZ, S; NÚÑEZ, J.C.; VALLE, A.; BLAS, R. & ROSARIO, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. Recuperado de [http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2\\_4/escritospsicologia\\_v2\\_4\\_1srodriguez.pdf](http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/vol2_4/escritospsicologia_v2_4_1srodriguez.pdf)
- SVOJANOVSKY, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- TOLCHINSKY, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de “analfabetismo”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 53-63.
- TROHEL, J.; CHALIES, S. & SAURY, J. (2004). La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs 2004/2*(5), 119-140. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-119.htm>
- UTTECH, M. (2006) ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador?. *Revista de Educación*, 8, 139-150. Universidad de Huelva. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/60636143.pdf>

- VAN GINKEL, W. & VAN KNIPPENBERG, D. (2008). Group information elaboration and group decision making: The role of shared task representations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 105 (2008) 82–97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.08.005>
- VAN MANEN, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 1, 33-50. <https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- VAN PRAGG, L.; STEVENS, P. & VAN HOUTTE, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393-401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.008>
- VIRTANEN, T.E.; VAALAND, G.S. & ERTESVÅG, S.K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252. [doi:10.1016/j.tate.2018.10.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013)
- WARWICK, P.; VRIKKI, M.; VERMUNT, J.; MERCER, N. & VAN HALEM, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM Mathematics Education* 48 (4), 555–569. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0750-z>
- ZEICHNER, K. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, (Ejemplar dedicado a: El profesorado), 44-49. ISSN 0210-0630.

#### 4. MATERIAL ELECTRÓNICO

- ALTBACH, P.G.; REISBERG, L. & RUMBLEY, L.E. (2009). *Tras la pista de una revolución académica*. Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009. Resumen Ejecutivo. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168_spa)
- CABEZAS, V.; MEDINA, L.; MÜLLER, M. & FIGUEROA, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. Centro de políticas públicas UC. Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2019/10/Paper-serie-Temas-de-la-Agenda-Pu%CC%81blica-N%C2%B0-116-2.pdf>
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (sin fecha). *Guía para la evaluación interna Acreditación Institucional Universidades*. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Lists/Acreditacion%20Institucional/AllItems>

[/Gui%CC%81a%20para%20la%20autoevaluacio%CC%81n%20interna%20Univer  
sidades.pdf](#)

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (2015a). *Resolución Exenta N° DJ 009-4 Aprueba criterios de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (2015b). Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de Licenciatura. Documento de trabajo. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/consultapublica/CRITERIO%20DE%20EVALUACI%C3%93N%20PARA%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PREGRADO.pdf>

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (2016a). Acreditación de Carreras de Pedagogía 2016 en el marco de la Ley 20.903. Presentación. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/Acreditaci%C3%B3n%20Pedagogia%202016.pdf>

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (2018). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Serie Estudios sobre Acreditación*. Recuperado de <https://investigacion.cnachile.cl/archivos/cna/documentos/Carreras-de-pedagogia Serie-Estudios-CNA.pdf>

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2018). *INDICES Educación Superior*. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior>

CONSEJO NACIONAL DE INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO (2016). *Lineamientos para una política nacional de centros de investigación*. Documento de trabajo n°3. Recuperado de [http://www.cnid.cl/wp-content/uploads/2016/04/informe\\_politicas\\_ci\\_6.pdf](http://www.cnid.cl/wp-content/uploads/2016/04/informe_politicas_ci_6.pdf)

HERRERA R.; GONZÁLEZ, E.; POBLETE, Á. & CARRASCO, S. (2011). “Transición entre educación media y universidad: marco de referencia y experiencias internacionales”. En González, L. (2011). *El proceso de transición entre educación media y superior. Experiencias universitarias*. Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA. Santiago de Chile. Recuperado de [https://cinda.cl/publicacion\\_archivos/el-proceso-de-transicion-entre-educacion-media-y-superior-experiencias-universitarias/](https://cinda.cl/publicacion_archivos/el-proceso-de-transicion-entre-educacion-media-y-superior-experiencias-universitarias/)

- KRI, F.; MARCHANT, E.; LAZO, M. & CRUZ, S. (coords.) (2016). Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior. Recuperado de <https://acreditaci.cl/wp-content/uploads/2017/06/MNC.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Séptima Edición. Santiago de Chile: CPEIP. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2016). Portal de Política Nacional Docente. Recuperado de <http://www.politicanacionaldocente.cl/>
- MORELL, T. (2002). *La interacción en la clase magistral: rasgos lingüísticos del discurso interactivo en inglés*. Tesis doctoral. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3753/1/Morell-Moll-Teresa.pdf>
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD (2018). OECD Economic Surveys: Chile. Recuperado de <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>
- OECD (2019a). OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World, OECD Publishing Paris. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>
- OECD (2019b). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- TOBÓN, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Proyecto Mesesup, Talca. Recuperado de [https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos\\_basicos\\_formacion\\_competencias.pdf](https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf)
- TOBÓN, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. En S. Tobón y A. Jaik Dipp (coord.). *Experiencias de Aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (pp. 3-31). Durango, México: ReDIE. Recuperado de <https://www.anahuac.mx/mexico/files/investigacion/2013/ene-feb/9.pdf>

- TORRE, D. & ZAPATA, G. (2012). *Impact of external quality assurance of higher education in Ibero America: Project: 'Quality assurance: Public policy and university management'*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2013/09/impact-of-external-quality-assurance-of-higher-education-in-ibero-america-project-quality-assurance-public-policy-and-university-management.pdf>
- UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS (2015). Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.udla.cl/portales/tp9e00af339c16/uploadImg/File/guias/4%20Gui%CC%81a%20me%CC%81todos%20y%20estrategias%20UDLA%20ISBN%20978-956-8695-06-4-2016-APA.pdf>
- VILA, M. (2000) *L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal. Una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/4678>

## 5. LEYES Y OTROS

- LEY 20.370, que establece la Ley general de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- LEY 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 4 de marzo de 2016.
- Ley 21.196, que otorga reajuste de remuneraciones a los trabajadores del sector público, concede aguinaldos que señala, concede otros beneficios que indica, y modifica diversos cuerpos legales, 21 de diciembre 2019.
- UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS (2015). Programa de la asignatura LIT902 Seminario de Grado. Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura.

## CAPÍTULO VII ANEXOS

### 1. SESIONES

#### 1.1 Sesión 1

**Miércoles 30 de marzo 2016 15:30 horas**  
**Seminario de Grado – Profesora Marcela**  
**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento  
 | pausa breve  
 || pausa larga (superior a 3 segundos)  
Subrayado énfasis  
*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile  
 - texto - intensidad baja  
 :: alargamiento de un sonido  
 + + intensidad alta  
 -texto corte abrupto  
 xxx texto incomprensible  
 \fin descendente  
 / fin ascendente  
 {(AC) texto} tiempo rápido, acelerado  
 {(DC) texto} tiempo lento, desacelerado  
 P: profesora  
 (comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora, en la clase están Paola, Marcela, Camila, Luisa, Estrella, Rosmery, Elexia, Nixa, Pablo, Franco. Paola y Marcela han expuesto propuesta de investigación en percepción de estudiantes en escuela hospitalaria de Hospital Gustavo Fricke en ppt)

1. Profesora: necesitamos una segunda entrevista ¿por qué necesitamos una segunda entrevista? porque habría que ver si es que el fin de la escuela hospitalaria es terapéutico o es pedagógico | si no aclaramos ese punto | no vamos a lograr | en el fondo realizar | bien la justificación del problema porque si la finalidad es terapéutica | | dónde dejamos lo metodológico | y si es pedagógica sí que tiene pertinencia lo metodológico | entonces necesitamos urgentemente la segunda entrevista con la persona que está a cargo del hospital | con el director | | ahora ojo con cómo se refieren con él | porque él es Magíster en Educación | por lo tanto pueden entrar a detallar y a negociar con él ciertos ítemes | la idea es que la investigación sea beneficiosa también para ellos ¿ya? así es que no debería ser tanto problema | pero sí necesitamos la segunda entrevista\

2. Paola: sí o sí

3. Profesora: sí o sí | antes de::

4. Camila (levanta la mano): Paola cuando tú dices que el tema de las aulas hospitalarias no era muy conocido | te refieres a que la gente no lo conoce o a que no hay estudios al respecto/

5. Paola: no | si estudios hay | existen | | lo que pasa es que en nuestro país las aulas hospitalarias son como:: como tomadas así como un tema | como nos explicó la otra vez él | como:: no sé si tabú por como lo que gira en torno al aula hospitalaria:: muerte dolor los tratamientos largos | tediosos y sobre todo porque son pequeños. Entonces la gente como que trata de alguna forma | de no referirse mucho a lo que son las aulas hospitalarias

| no hay como un conocimiento acabado respecto a lo que hacen | cuál es la acción respecto a la finalidad que tienen | te fijas/

6. P: a mí lo que me preocupa es ese documento del Ministerio que ustedes citaron establece una finalidad distinta al aula que la que establece:: en como en la misión y visión de la escuela de esa aula intrahospitalaria | entonces también podríamos usar como marco teórico el caso del aula hospitalaria de:: ¿cómo se llama el Hospital de Valparaíso?

7. Luisa: Van Buren

8. P: Van Buren | que sería una segunda aula no/ que estaría en funcionamiento

9. Marcela: que ahí también trabaja el mismo señor

10. P: ¿el mismo trabaja ahí?

11. Marcela: sí | él dijo que también trabaja ahí

12. Paola: es más | nosotros teníamos entendido que no existían aulas hospitalarias en el Van Buren

13. P: pero estaban pidiendo hace dos años profesores para esa aula

14. Paola: ¿sí?

15. P: sí | salió en un aviso clasificado me acuerdo porque una alumna me preguntó qué me parecía tomar ese trabajo y lo comentamos | no sé si con alguien de acá en alguna oportunidad | qué beneficio o qué condiciones debería tener un docente para trabajar en un aula de esa naturaleza | | entonces yo me acuerdo de que salió un aviso hace por lo menos dos años atrás | entonces tal vez sería bueno averiguar qué otra aula intrahospitalaria existe y ese mismo conocimiento o esa misma visión y misión de esas aulas podría servir incluso para complementar de alguna forma | o el estado del arte o el marco teórico definitivamente

16. Estrella: profesora | quizás habría que:: buscar bien la misión y visión

17. P: lo que pasa es que eso estaba en un sitio web | el año pasado lo revisamos | ¿sí o no? a ver | velo *al tiro* por favor | | busca el aula intrahospitalaria del Gustavo Fricke | yo me acuerdo de que revisamos la misión y visión que estaban vigentes | donde tengo la duda es en el Van Buren porque el tema de que a lo mejor estaban buscando profesores porque querían abrir una nueva | | (estudiantes buscan en internet) ahí está (lee) Hospital Gustavo Fricke (revisan la página web del aula hospitalaria)

18. Elexia: profe | y en la tesis ¿ellas pueden ocupar esas imágenes? (indica la página web) porque si están en la web quiere decir que están::

19. P: eh sí pero lo ideal sería imágenes a lo mejor más actualizadas

20. Elexia: es que al sacar las chiquillas las fotos hay que pedir ese permiso:: a los papás y todo ese cuento | por eso yo digo::

21. P: yo creo que todo es conversable con:: la persona encargada | yo creo que no es [bueno]

22. Nixa: [es que] al usar esas fotos | se puede entender o se puede interpretar que están usando datos que son muy antiguos

23. P: perfecto | por eso yo preferiría que lo conversaran primero con la persona a cargo

24. Elexia: -si *po* | no están actualizadas-

25. P: mientras no haya una conversación seria con la persona que está a cargo | ideas metodológicas | lo de ustedes es descriptivo solamente | no hay intervención

26. Marcela: no

27. P: claro | lo que no me parece bien es utilizar lo que habíamos dicho el año pasado | mira abre el power point si puedes | mira eso (indica una noticia de periódico pegada como imagen en diapositiva) | eso (lee) “planean duplicar las aulas hospitalarias para 2018” puede ser un antecedente

28. Marcela: profe aquí está la página del diario (muestra) | es de El Mercurio

29. P: es de El Mercurio sí | eso puede servir para justificar un poco pero necesitamos también otros documentos que apoyen esa:: noticia | o sea | es un buen tema como para en la introducción decir porqué la relevancia | o sea porqué vamos a hablar de este tema que parece que no tuviera importancia | que a nadie afecta | | entonces lo que vamos a tener que defender en esta tesis es la idea de que sí es un tema importante | que sí tiene relevancia | | entonces usar ese tipo de fundamentos | yo les dije | hay que:: consolidarlo y se puede usar como entrada para un tema | pero debemos conseguir bibliografía mucho más específica | | el marco teórico está ahí | son las bases del 2003 y ahí era donde se definían las bases del aula hospitalaria | | ese marco teórico ya hay que empezar a buscar cuál va a ser la bibliografía que vamos a utilizar ¿ya? recuerden definir lo que es el aula hospitalaria | describir::



30. Marcela: sí

31. P: y también en este marco teórico deberíamos nosotros incluir algunos estudios que se hayan hecho acerca de la incidencia del aula hospitalaria en la reincursión de estos chicos al sistema escolar tradicional | porque eso es lo que establece el Ministerio de Educación | o sea nosotros podemos decir que no | que es terapéutico como les dijo en la entrevista este caballero | como le dicen ustedes | pero la verdad es que lo que dice el MINEDUC es otra cosa | entonces esto también va a haber que negociarlo de alguna manera porque recuerden | que en el planteamiento del problema debe ir una definición | vuelvan al planteamiento del problema por favor (le pide a estudiante que está presentando en ppt) ya | todos atentos acá ayudando a la compañera | (lee) “el problema de investigación” | léalo por favor

32. Marcela: (lee) “el propósito de este estudio de tipo fenomenológico es comprender cómo perciben y valoran la educación los alumnos de las aulas hospitalarias del Hospital Gustavo Fricke de Viña del Mar | como instrumento de recolección de datos se utilizará la entrevista y los grupos focales”

33. P: ya | es que eso sabemos que va a cambiar porque ya cambiamos algunos términos | el tema es otro ahí | ahí hay una definición del aula hospitalaria y ustedes tienen dos definiciones | una definición que es la que les dio el profesor del aula | el director de la escuela y otra definición que es la que tienen ustedes ¿cierto? que es la que da el MINEDUC | entonces eso también va a ser algo que van a tener que conversar con el profesor y tal vez | incorporar en la definición las dos dimensiones | la dimensión pedagógica | además que viendo las fotos | nos damos cuenta de que sí hay una dimensión pedagógica | o sea no es solamente una dimensión terapéutica | entonces sí sería pertinente incorporar esa dimensión terapéutica dentro de la definición de lo que es el aula intrahospitalaria o hospitalaria | no sé | eso también es algo que hay que definir bien cómo se va a denominar

34. Estrella: profesora es que en los textos que leí decía aula hospitalaria no más

35. P: no hospitalaria | ya ¿y qué dice el MINEDUC?

36. Paola: hospitalaria

37. P: hospitalaria | entonces queda como aula hospitalaria y no intrahospitalaria

38. Estrella: y también decía en un texto que me gustó que también eran proclamadas como aulas inclusivas

39. P: lo que pasa es que tiene que ver con el tema de la inclusión a un nivel más general y recuerda que ahora hay dos temas en educación que son relevantes | la inclusión y la convivencia escolar | entonces la idea de lo inclusivo tiene que ver más bien con las nuevas directrices que ha dado el Ministerio de Educación para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales | entonces si nosotros vemos a estos chicos o los entendemos dentro del campo de las NEE claramente el enfoque va a cambiar ¿ya? pero no estamos seguros de eso | porque si no hubiera una enfermedad cognitiva de por medio | porque si lo que puede haber es que producto de los medicamentos el hecho de que a lo mejor no es un proceso tan ordenado tan seccionado | claramente va a requerir de estrategias especiales de enseñanza-aprendizaje | bien ¿qué más tenemos con respecto a esto? todo esto hay que arreglarlo para la próxima semana\

40. Marcela: ya

41. P: por lo menos | unos seis autores para el marco teórico y diversos y no generales | específicos del problema a investigar ¿ya? recuerden que es investigación cualitativa no cuantitativa

42. Estrella: yo considero que el aula | profesora | tiene un fin más educativo | no solamente terapéutico | como le dijeron a la Pao porque en el texto también sale

43. P: sí *po* | por eso es que [tenemos que conversarlo con el-]

44. Estrella: [porque el fin era] educar en la enfermedad | decía en una frase

45. P: educar en la enfermedad | sí | estamos de acuerdo pero-

46. Estrella: y sin esa dimensión educativa es como: para que ellos enfrenten todo | o sea también les dan como apoyo emocional | también

47. P: sí | porque también tienen la dupla psicosocial | tienen psicólogo | tienen asistente social | tienen terapeuta ocupacional

48. Estrella: es fundamental esa dimensión

49. P: es que también tenemos que revisar si desde el año pasado hasta ahora ha habido algún cambio en lo que tiene que ver con lo que el Ministerio de Educación define | claro que si los programas no están actualizados

50. Estrella: -es difícil-

51. P: es difícil esperar pero igual nosotros como investigadores no nos podemos quedar con esa duda | bien ¿qué más? ¿el diseño es?
52. Marcela: fenomenológico
53. P: fenomenológico
54. Marcela: los instrumentos son las entrevistas y grupos focales
55. Profesora: y eso es lo que validamos ¿no? ¿está validado eso ya con los cambios?
56. Marcela: mmm no | ahora estamos en proceso
57. P: ¿estamos en proceso de qué | Marce | si eso lo validamos el año pasado?
58. Paola: lo que pasa es que aquí hay unas preguntas que nos hizo revisar la profe::
59. Marcela: [ya la cuestión es que vamos a tener que hacerlas de nuevo]
- 60 Paola: [que ahora vamos a tener que cambiarlas]
61. Profesora: ya | pero eso estaba listo del año pasado
62. Estrella: hicimos las correcciones pero todavía no:: casi ninguna de -las personas-
63. P: ah ya | tienen que encontrar a las personas para que validen las correcciones | me asustaron
64. Elexia: yo tengo una pregunta con respecto a eso | en la tesis no se incluyen las preguntas antiguas ni nada | sino que ahí se escriben las::
65. Profesora: las nuevas
66. Elexia: [o sea lo corregido]
67. P: [el instrumento validado]
68. Elexia: ya | no es necesario poner lo que nos corrigieron
- 69: Profesora: no
70. Elexia: ah ya
71. P: no no no no no | es que si no con todas las evidencias que tenemos que sacar ya para levantar el problema nos va a quedar una tesis como de seiscientos veinticinco páginas (ríen) en puros anexos
72. Elexia: no | pero es que ayer cuando estábamos arreglando las preguntas | nos preguntábamos eso con la Nixa | si en realidad hay que adjuntarlo ahí como anexo o-
73. P: no es necesario | y hay que indicar sí los datos del profesor validador y guarden el instrumento validado | o sea firmado finalmente por el docente ¿ya? eso hay que integrarlo dentro de los anexos de la tesis || recuerden que lo más importante en este tipo de investigación en el fondo | o sea uno de los factores relevantes son los datos recabados por ustedes | los antecedentes más que los datos | es decir todas las evidencias que sirvieron tanto para levantar el problema | en el caso de la investigación acción | y también la evidencia teórica | en el caso de la fenomenológica | las entrevistas los grupos focales | todo lo que nos sirva para lograr el objetivo de nuestra tesis tiene que estar incorporado como anexo al interior del trabajo escrito | bien ¿algo más que nos quede? esto está armado ¿el grupo focal también está diseñado? sí y está validado | perfecto || ya la bibliografía | les aconsejo algo | hagan una bibliografía separada por temas y después la juntamos toda ¿ya? porque ahí en esa bibliografía tenemos a los métodos cualitativos | tenemos MINEDUC | Sampieri y tenemos El Mercurio | eso es lo que hablábamos el año pasado ¿se acuerdan? que El Mercurio como fuente es complicado | tienen que buscar material bibliográfico acerca del aula hospitalaria | desde la historia del aula en Chile hasta lo que diga MINEDUC | cómo surgieron-
74. Marcela: ¿y otros países?
75. P: yo no creo que sea tan pertinente | porque el estudio descriptivo es de acá de Chile | a menos que te sirva como un antecedente más general || y *estaríamos* | empiecen a hacer el marco teórico | yo creo que Paola tú te podías encargar de eso | ya que vas a estar ahí-
76. Paola: con licencia
77. P: en receso | sería bueno que tú hicieras esa *pega* y Marcela | durante tu convalecencia fuera la representante legal la que vaya a terreno | pero tú podrías ir haciendo el marco teórico || entonces tráete un diseño de ese marco | si es que alcanzas a venir el próximo miércoles | o si no me lo mandas por correo y hacemos así una cosa como *Teleduc* | no ustedes son muy jóvenes para eso (ríen) ya | estamos listas ¿acotaciones? ¿sugerencias? ya | próximo
78. Luisa: nosotros
79. P: ¿y después Pablo? ¿ha ido quedando más claro ya el procedimiento y todo lo que tenemos que hacer?
80. Algunos: sí

81. P: tienen que mandar los datos a la profesora Ana | lo vamos a hacer antes de irnos ahora | a ver si mañana cuando vengan a taller ya tienen resuelto ese tema  
(el grupo se organiza para presentar, tardan aproximadamente cuatro minutos)
82. Luisa: ya | nuestro proyecto en sí es una propuesta didáctica para la implementación de talleres literarios en centros penitenciarios | profesora | ahí está bien poner centros ¿o solamente se pone el nombre del centro?
83. P: acuérdate de que la idea era definir con precisión en qué centro | en el centro penitenciario tanto
84. Elexia: ¿y no es una propuesta didáctico social igual que la nuestra?
85. P: es que eso es lo que vamos a tener que revisar en la bibliografía cuando se hace la clasificación final
86. Elexia: sí | porque igual es social lo de ustedes
87. P: sí bueno es que la educación es social
88. Elexia: ¿y por qué nosotros le pusimos didáctico-social?
89. P: sí se puede
90. Luisa: en resumen | (lee) “en esta investigación se abordará la creación de escritos literarios que se producen al interior de centros penitenciarios | el estudio se llevará a cabo a través de la implementación de ocho sesiones | esta secuencia se implementará en el mes de mayo en el Centro Penitenciario de Valparaíso ubicado en Playa Ancha”
91. P: ahí ya tenemos el primer problema | no alcanzamos
92. Luisa: ¿por qué?
93. Camila: ¿en mayo?
94. Luisa: ah | en mayo
95. P: ¿en cuánto tiempo les da la respuesta?
96. Luisa: nos dijo que en menos de un mes
97. P: ah | menos de un mes | entonces si fuese así alcanzamos | | pero hay dos cosas acá | tenemos que describir el campo y tendríamos que empezar a diseñar las ocho sesiones desde ahora ya | | si no-
98. Luisa: profesora nos paso ayer cuando fuimos a preguntar | pasamos a informaciones y la gendarme se rió de nosotros\
99. Rosmery: en nuestra cara
100. Camila: sí | fue terrible | nos dijo “¿y qué van a enseñarles? ¿ortografía? +ja ja ja+”
101. P: pero es la gendarme::
102. Luisa: sí | pero qué fea la actitud
103. P: no tiene ningún peso
104. Camila: sí estos ni escriben | nos dijo
105. Elexia: si ella también puede ir a la clase
106. P: también la pueden invitar (ríen) | pero no sé:: a ver estamos claros que el lugar no va a ser acogedor
107. Camila, Luisa y Rosmery: sí
108. Camila: ya nos dimos cuenta al principio
109. Estrella: es que ya es una persona con prejuicios que los subestima un poco | son los ignorantes
110. P: pero claro | ahora también los conocen | Estrella | si tampoco es que ustedes van a llegar a evangelizar (ríen) | tienen que tener claridad con respecto a que el lugar | a lo mejor no les va a permitir | por eso es que me gustaría que a pesar de que se demoren un mes | ustedes logran por lo menos hacer una mirada general y evaluar cuántas internas son | internos | ¿cuántos por ejemplo estarían en este taller? | y la viabilidad | o sea a qué vamos a ir en el fondo ¿a hacerles talleres? ¿y podemos hacer eso? ¿en el marco de qué? ¿ellos asisten a clases? ¿hay una escuela penitenciaria? (asienten) ¿esta escuela penitenciaria les dará a ustedes el espacio? ¿les interesará este proyecto?
111. Luisa: lo que nosotros consultamos ayer fue la posibilidad de realizar un taller y nos dijo la gendarme que nos atendió que sí | que talleres se podían realizar dentro de la cárcel
112. Rosmery: porque ya habían ido otros estudiantes a hacer tesis
113. P: ya | esos proyectos de tesis que ya se han hecho en esa cárcel nos sirven como antecedentes para el marco teórico | y específicamente más que para el marco teórico para el estado del arte | si la gendarme indicó que se había hecho tesis ahí tenemos que saber qué tesis qué universidades qué objetivos y tenemos que revisar esas tesis | y lo otro que deberíamos hacer nosotros es | de alguna forma tratar de insertar esto dentro del

contexto de la escuela penitenciaria | o sea tenemos que hablar con el director de la escuela (a todos) ¿qué otra sugerencia podemos darle a las compañeras? Paola Marcela los varones

114. Marcela: entonces nosotros también vamos a tener que pedir las tesis | porque hay tesis ahí

115. P: también | | si hay tesis hechas con respecto a la escuela | claro que nos pueden servir como un estado del arte para saber hasta dónde llegaron | qué fue lo que hicieron ¿alguna sugerencia? ¿Nixa? ¿Elexia?

116. Elexia: no/ [-está bien-]

117. P: [hemos discutido hartito] este tema ¿ya? pero yo tengo la duda con el hecho de hacer las ocho sesiones

118. Elexia: que sean cuatro

119. Marcela: un mes

120. P: o quizás un estudio descriptivo o hacer un poco parecido a lo que proponen las chicas | con respecto a cómo los internos perciben la escuela penitenciaria | no sé porque desconozco la bibliografía que hay | o sea esos trabajos que ustedes mencionan y también porque:: desconozco cómo funciona esa escuela | entonces necesitamos la descripción de esa escuela | cuántos son quiénes son qué ganan con ir a la escuela penitenciaria | por ejemplo justamente hoy hablaba con otras colegas | cuando yo era pequeña (ríen) y uno quería | por ejemplo comprarse una guitarra uno iba a la cárcel y uno compraba una guitarra | o sea a ellos les hacían cursos de lutier

121. Luisa: [sí aún]

122. P: [y era muy] común y en ese tiempo no estaba Falabella<sup>34</sup> ni Ripley | esa gente no había nacido | ni La Polar *llegar y llevar* | así es que uno tenía que ir a la Casa Amarilla que traía guitarras muy caras | estamos hablando de alrededor de ahora serían unos trescientos mil pesos | o la otra opción es que tú fueras a la cárcel y si se te rompía una guitarra | también podías ir a la cárcel porque había cursos de lutier | entonces veamos lo que están haciendo primero estos internos

123. Luisa: mire | yo no sé si acá en Valparaíso está propiamente tal | por lo menos en las cárceles de Santiago además los reos de tener esta escuela | tienen distintos talleres | de mueblería carpintería y lo que ellos ganan al asistir a estos talleres es de cierta forma [hacer conducta]

124. Rosmery: [como que ganan puntos]

125. Luisa: ellos le llaman hacer conducta porque después ellos reciben diversos beneficios | como por ejemplo las salidas dominicales o las salidas algunos fines de semana | entonces por eso a ellos les permiten asistir a estos cursos y también a ellos los seleccionan | el encargado de las cárceles selecciona a las personas con mejor comportamiento para que puedan asistir a estos talleres

126. P: correcto | ahora ¿son hombres cierto?

127. Luisa: sí | en la cárcel de Valparaíso

128. P: ¿estarán interesados en un taller literario?

129. Rosmery: sí yo creo | ya anteriormente se han hecho no talleres propiamente tal sino que lo que consiste al interior de la cárcel con ese tipo de escritos es que se pegan solamente afiches | entonces se dice tal día usted se tiene que presentar con su escrito listo | entonces ellos se presentan con el escrito listo y ahí los que están a cargo seleccionan al ganador y el ganador va haciendo conducta | los que van participando también hacen conducta

130. P: ah o sea | les conviene participar

131. Rosmery: a ellos les conviene participar del taller

132. P: vamos a tratar | entonces de hacer este taller algo más potente eso sí | que no sea solo por escribir cualquier cosa | a lo mejor cuando conozcan a los internos hacer un sondeo | qué les interesa o qué necesitan | hasta qué curso de escolaridad llegaron e:: si alguno [por ejemplo]

133. Rosmery: [es que todo eso que está] diciendo nosotros lo tenemos planificado dentro del grupo focal

134. P: perfecto | perfecto

135. Rosmery: o sea tenemos planeado hacer un grupo focal al inicio y otro al término del:: taller

---

<sup>34</sup> Falabella, Ripley, La Polar, La casa amarilla: tiendas chilenas

136. P: igual podríamos ir viendo las tesis que se hicieron antes e ir tirando líneas acerca de una posible secuencia didáctica de las ocho sesiones y después adecuarlas | según lo que venga:: por lo menos en la parte metodológica no temática | según los temas que los internos evidencien que les interesan ¿ya? muy bien ¿qué más?
137. Luisa: (lee) “el problema de la investigación | {(AC) el propósito de este estudio que es de investigación-acción es diseñar una propuesta didáctica para la implementación de talleres literarios | este diseño será implementado en el Centro Penitenciario de Valparaíso ubicado en Playa Ancha | como instrumento de recolección de datos utilizaremos la observación participante | esta investigación está dirigida a los reclusos del Centro Penitenciario de Playa Ancha | el grupo con el cual se trabajará estará formado por diez reclusos antes nombrado los cuales han accedido previamente a la educación dentro del centro}”
138. P: ah ya | ahí está lo que preguntábamos recién | | ahora el tema es e:: | investigación acción | bueno si es que el tema del problema lo definimos antes de investigación acción va a tener poco | más que nada por el lado de que vamos a hacer una intervención | entonces ahí es donde vamos a tener que consultar nuevamente la bibliografía para ver en qué marco contextualizamos esta investigación | o sea cuál va a ser el marco metodológico más apropiado para desarrollarla
139. Nixa: pero igual creo que lo habíamos visto y el que más se asemejaba era investigación acción
140. P: sí | lo que pasa es que como estamos atrasadas con los tiempos e:: lo ideal habría sido que esto emergiera como qué necesitan desde el período de observación y que el período de observación fuera incluso mucho mayor que las ocho sesiones que vamos a diseñar | pero en honor al tiempo yo creo que vamos a tener que hacerle un recorte temporal ahí | pero igual creo que cuando veamos las otras tesis vamos a poder establecer desde donde partimos para no hacer cosas repetidas ¿ya? van a tener que ir muchas veces
141. Luisa: para que hablemos
142. P: ahora | hay universidades que tienen bancos de tesis | creo que acá también hay entonces on line podrían buscar qué tesis hay y si no | van a tener que ir | no las vayan a dejar adentro no más (ríen) | pórtense bien
143. Camila: ya (lee) “los objetivos y preguntas de investigación | están los objetivos generales que es conocer la didáctica que se utiliza en los talleres literarios”-
144. P: ya | ahí tenemos un problema
145. Camila: - ¿cuál problema?-
146. P: que conocer la didáctica es ¿van a observar un taller literario?
147. Luisa: no (comentan)
148. P: entonces no podemos conocer
149. Franco: ahí sería aplicar
150. P: aplicar
151. Nixa: un tipo de::
152. Rosmery: es que después viene al último (lee) “aplicar técnicas literarias de escritura en centros penitenciarios”
153. Nixa: entonces tienen que repetirse:: ah no
154. P: no | eso va a haber que rehacerlo
155. Luisa: ¿y no puede ser conocer la didáctica que se ha utilizado en diversos talleres literarios?
156. P ¿y cómo?
157. Rosmery: es que no se han hecho *po*
158. P: es que no se han hecho | porque el año pasado teníamos otro centro penitenciario
159. Luisa: no | era el mismo
160. P: ¿no habíamos hablado de algo de Quillota?
161. Rosmery: es que era una opción
162. P: ah | era la otra opción
163. Luisa: sí | lo otro que podíamos | cuando tengamos las entrevistas con el encargado | porque es el director regional entonces está encargado de esta cárcel y la cárcel de Valparaíso |preguntar:: o sea ver qué opción
164. P: yo creo que conocer la didáctica que se utiliza en los talleres literarios definitivamente | no | no sé ¿qué opina Estrella por ejemplo? atenta
165. Camila: ya la segunda dice (lee) “entender la creación de textos literarios como medio para expresar la creatividad”

166. P: tampoco eso es un objetivo general
167. Camila: {(AC) ¿ni específico?} (ríen)
168. Elexia: (riendo) -no sirve de nada-
169. P: ¿pero por qué tienen esto? yo no recuerdo haber visto esto
170. Estrella: yo me acuerdo de que era uno general y tres específicos
171. P: +ahí está+ lo que pasa es que los modificaron y no alcanzamos a ver las modificaciones después | el caso es que el uno y el dos están malos
172. Camila: -¿y el tres?-
173. Franco: si hasta el comprender es más general que entender
174. Estrella: profesora
175. P: claro | más encima
176. Estrella: ¿pero uno podía tener los objetivos generales que quisiera? porque nosotros tenemos uno general y tres específicos
177. P: y varios específicos | sí | casi todos lo tienen así | si yo creo que estos ¿saben qué fue? yo me acuerdo los revisamos | los encontramos malos y había que cambiarlos y después llego la Navidad y el Año nuevo (ríen) y no:: los cambiaron y no los revisaron | | por eso estamos haciendo esto ahora para corroborarlos | | hay que dejar uno
178. Estrella: yo creo que el último
179. P: yo también creo | y el objetivo específico tampoco | y (lee) “comprender la importancia de la lectura en los centros penitenciarios” no | esto iba con otra tesis | yo me acuerdo que hicimos un cambio
180. Nixa: pero [es que esto iba pero se supone que era un taller]
181. P: [que no era investigación acción] al principio
182. Luisa: pero estos objetivos generales eran los que teníamos antes
183. P: no y ¿sabes por qué me acuerdo que no? por la bibliografía | porque me acuerdo que empezamos a leer un textos que hablaban de cómo en la implementación de los talleres literarios | el marco teórico favorecía la estabilidad emocional de las internas:: ¿te acuerdas de que ese marco teórico? entonces me da la impresión de que hicieron un cambio de tema entremedio | vamos a tener que revisar este diseño
182. Camila: ese lo sacamos de la última presentación y lo editamos con los comentarios que habíamos hablado ese momento
183. P: sí | pero esa edición después al final no fue seguramente
184. Rosmery: -igual fue exhaustiva-
185. P: claro | vamos a tener que volver a revisar | eso hay que rehacerlo por favor
186. Luisa: quiero mostrarle cómo era antes
187. Estrella: profesora podrían tener un objetivo general y tres específicos | porque es como muy confuso tres generales y tres específicos
188. P: es que es mucho | además
189. Estrella: porque todos son bien macro *po* | el comprender | aplicar::
190. P: ya pero espérate | no perdamos tiempo en eso para que pase Pablo y para dejar listas sus cartas ahora | pero eso hay que volver a presentarlo la próxima semana | hay que rehacer esto (indica ppt) ahí está la bibliografía que yo me acuerdo que eran mujeres
191. Luisa: sí
192. P: si por eso yo quedé con la idea de que era la cárcel de mujeres | entonces vamos a tener que
193. Luisa: es que también tenemos bibliografía porque las mujeres | además que son psicólogas claro trabajan con mujeres | pero también tenemos bibliografía acerca de lo que ocurre con los –hombres-
194. P: y yo creo que hacer la distinción en esto | este tema es relevante | | yo no creo que hombres perciban igual un taller literario que una mujer | o sea habría que revisar la bibliografía para determinar si sí o si no para que no sea como un prejuicio | porque yo me acuerdo que era mucho por el tema de la ansiedad de las mujeres | el taller literario | por eso yo quedé con la idea de que era en una cárcel de mujeres
195. Camila: no | pero igual era la ansiedad en general de los reos
196. P: sí sí sí | si yo me acuerdo | a ver sigue por favor | la relevancia social | cuidado | también dijimos en esa oportunidad está bien citar la Radio Agricultura pero hay que buscar otra fuente

197. Luisa: ya | lo que pasa es que hay muchos gráficos | pero no sabíamos cuál era el más adecuado | entonces esto es una noticia
198. Camila: claro es que hay un tipo de robo | de otro tipo de robo
199. P: es que la justificación tiene que ir por el lado del tipo de incidencia que se ha comprobado que tiene la educación y los talleres en el manejo de ciertas conductas disruptivas | ya adelante | ¿el acceso? ¿los recursos financieros los tenemos? (ríen) ¿quién nos auspicia?
200. Luisa: lo que pasa es que como nosotras vamos a realizar los talleres | nosotras nos vamos a hacer cargo de::
201. Camila: los materiales los pasajes
202. P: ya | y tenemos que ver si en mayo tenemos estas ocho sesiones
203. Luisa: sí *po*
204. Camila: eso estaba pensando yo | porque yo decía y si nos autorizan una sesión a la semana ¿cómo hacemos las ocho sesiones?
205. P: por eso es que hay que ir a conversar eso primero | antes de poner por escrito cualquier cosa ¿ya?
206. Camila: pero eso sería lo ideal | que fueran dos a la semana
207. P: ya | pero hay que arreglar los objetivos
208. Luisa: sí
209. P: la próxima semana entonces | nos comprometemos a presentar eso y también a diversificar un poco el marco teórico
210. Luisa: profesora | pero la:: profesora Ana María nos pidió que les enviáramos los objetivos y ya se los enviamos
211. P: no los va a leer | si lo que va a leer son los nombres de:: son los datos generales (ríen)
212. Estrella: ¿y la relevancia? o sea la justificación ¿solamente relevancia social se pone? ¿o relevancia teórica?
213. P: puede ser teórica | metodológica o social | depende del tipo de investigación que tú estés haciendo
214. Estrella: no | pero para la mía
215. P: es que tenemos que definir bien los objetivos | primero hay que definir bien los objetivos y eso tendría que pesar en el tema si no no podemos definir nada más | *ya* quiero escuchar a:: (se dirige al grupo de Camila, Luisa y Rosmery) tienen que arreglar los objetivos si no se nos desordena todo | quiero escuchar a Pablo (Pablo pasa adelante a presentar su trabajo)
216. Luisa: profe ¿la puedo molestar en estos días? o sea ¿avanzar en los objetivos y enviárselos para que me ayude?
217. P: sí | pero de acá al viernes no mucho | el fin de semana puedo revisar algo
218. Luisa: ya | sí
219. Pablo: bueno profesora | el título de mi investigación es (lee) “investigación fenomenológica:: evaluar cómo evalúan los estudiantes del Colegio técnico- profesional Ernesto Bertelsen Temple la posibilidad de ingresar a la universidad y continuar con sus estudios profesionales en la localidad de Quillota”
220. P: ya
221. Elexia: -encuentro que es mucha información-
222. P: o sea sí | es que lo hizo con el planteamiento del problema en el título | pero eso lo podemos editar después | así es que no nos detengamos ahí | es más bien un estudio descriptivo de percepción ¿cierto? o sea qué importancia tiene para estos chicos el:: | ya sigamos
223. Pablo: el resumen de la investigación (lee) “en la presente investigación de carácter fenomenológico se pretende evidenciar cómo el estudiante del Colegio Ernesto Bertelsen Temple | colegio técnico profesional recientemente pasado al sector público” porque era:: subvencionado (lee) “se plantean la posibilidad de ingresar a estudios superiores o no | dependiendo de cómo se vaya realizando la investigación”
224. Nixa: profe | igual es una pregunta práctica ¿él no lo puede hacer vinculado a su práctica? porque igual es hartó
225. Pablo: la verdad | no sé
226. Nixa: es que El Hispano también es técnico | entonces para que no tengas que ir a dos colegios
227. P: no | porque a él lo que le interesaba era su colegio
228. Nixa: ah ya

229. P: no es digamos que le interese tanto el tema como él quiere analizar | es más bien como un estudio de caso | cómo en ese colegio se percibe el ingreso a la universidad | si es una necesidad o no:: es casi un estudio como de mercado | o sea para saber cuáles son las necesidades | más bien descriptivo pero a él le interesaba su colegio | | vamos Pablo

230. Pablo: (lee) “introducción | la construcción de esta investigación está basada en la investigación fenomenológica | vale decir se observará y evaluará las proyecciones que poseen los estudiantes referente a su futuro académico y factores que influyen en la determinación que están tomando o tomarán en la posteridad | | en este colegio se tiene contemplado que sus estudiantes una vez egresados | ingresen automáticamente al mundo laboral | pero su decisión puede diferir de las proyecciones que estipula el establecimiento y es ahí en donde se adentrará esta investigación | además de las oportunidades que las universidades le ofrece a sus futuros estudiantes que influyen en sus decisiones”

231. P: a ver | lo último ¿por qué vamos a demostrar las oportunidades? ¿tú quieres promover o quieres describir?

232. Pablo: es que me pareció profesora | que también era:: importante mencionar lo que las universidades ofrecen | porque eso también puede influir en su decisión

233. P: pero es que tú no quieres influir en ese grupo de estudiantes | tú quieres describir

234. Pablo: ah entonces lo último lo borro

235. Nixa: porque ahí estás tomando una posición

236. P: estás tomando una posición y estás ejecutando una acción | que podría ser | o sea tú me podrías decir | el objetivo es promover pero eso ya es otro tipo de investigación y de hecho no es una investigación | entonces yo creo que hasta describir | estaríamos en ese punto ¿ya?

237. Nixa: profe | el primer párrafo habla de los factores que influyen | entonces se entiende desde esa perspectiva y lo otro está demás/ -encuentro yo-

238. P: sí | sería como reiterativo | pero déjame ver el diseño general y después vemos los detalles

239. Pablo: el objetivo de la investigación es evidenciar las proyecciones académicas que ofrecen las divers- | no bueno eso dijo que tenía que | eh:: recopilar datos acordes a las impresiones que tienen los estudiantes sobre sus expectativas laborales/

240. P: es que esa va a ser la metodología en el fondo | ¿y el otro?

241. Pablo: eh:: conocer la visión de los estudiantes frente a los desafíos que le entrega dicho establecimiento y si este proyecta su enseñanza en estudios superiores |

242. P: (a los demás) lo que pasa es que el estudio de él es-

243. Estrella: descriptivo

244. P: es descriptivo

245. Estrella: sí | Pablo se está confundiendo porque está tomando como la universidad y el colegio

246. P: claro

247. Estrella: entonces que:: mejor se centre en un espacio

248. Nixa: claro | conocer las justificaciones

249. P: y de los tres | Pablo yo creo que el objetivo [general]

250. Estrella: [debería ser en un colegio no más]

251. P: debería ser el último | y los otros no | porque estás mezclando lo que a ti te gustaría que pasara-

252. Estrella: sí

253. P: con la investigación | o sea lo que tú quieres es que esos niños entren a la universidad

254. Estrella: esa:: eso de la [universidad podría ser]

255. Nixa: [claro porque quizás no se puede]

256. Estrella: [una posible respuesta]

257. P: como una consecuencia

258. Estrella: de los datos [yo creo]

259. P: [claro] | eso es como un acto perlocutivo pero no es | no tiene que ver con la intención que tú tienes al momento | no confundas los planos ¿ya?

260. Nixa: es que yo creo que al final eso es nuestra investigación | como es cualitativa podemos ver | tal vez tú después vas a llegar a ese análisis pero no te adelantes porque no sabes | al final quizás nadie quiere ir a la U

261. P: o si quieren ir y nadie quiere trabajar ¿te fijas?



262. Estrella: claro
263. P: ya | sigamos
264. Pablo: okey
265. Estrella: ¿y el problema? -que no estaba-
266. Franco: el problema lo tenía como en el título
267. P: pero falta la definición del problema ¿no está aparte?
268. Estrella: esta investigación de tipo tanto -eso no-
269. Nixa: y se entiende por blabláblá
270. P: blabláblá | qué falta de respeto con Sampieri que hizo ese formato tan bueno para que ustedes diseñen con total facilidad | y blablábláblá (ríen)
271. Pablo: es que parece que me faltó | profesora
272. P: yo creo que sí | a ver ¿tienes preguntas de investigación?
273. Pablo: eh sí
274. Estrella: pero el título | Pablo | era como el centro de tu problema de investigación ¿cómo valoran? o sea evaluar el:-
275. P: no | valoran no | evalúan
276. Elexia: evaluar decía
277. P: ¿evaluar?
278. Estrella: ¿evaluar el valor que le dan? ¿cómo era?
279. Nixa: e:: ponlo de nuevo
280. Pablo: evaluar
281. P: evaluar como valoran | no
282. Nixa: suena raro
283. P: tenemos que arreglar eso
284. Estrella: la percepción | yo creo -como dijo usted-
285. P: sí
286. Estrella: evaluar la percepción de los estudiantes en torno a-
287. P: y yo diría que es conocer | conocer la percepción | no nos da para evaluar
288. Estrella: -conocer- es verdad
289. P: y yo más que fenomenológico | lo pondría como estudio descriptivo
290. Pablo: ¿descriptivo?
291. P: sí
292. Nixa: porque no está tomando ningún partido de de:: solamente quiere ver observar
293. P: claro | queremos observar qué pasa
293. Nixa: describir la situación
294. P: y ahora esta investigación | si la queremos realizar | la tenemos que sustentar muy bien en el tema como de derribar ciertos prejuicios ¿no? porque por algo a ti te llamó la atención este colegio:: entonces | describir un poco cómo la cifra de niños de TP que entran a la universidad | si se han hecho encuestas previas | una cosa así | si no no vamos a llegar a ninguna parte tan definida ¿ya? vamos a tener que darle cuerpo ¿qué más?
295. Pablo: eh:: ¿igual leo las preguntas | profesora o me las salto?
296. P: no | léelas | silencio por favor
297. Elexia: la primera no
298. Pablo: ya | la primera no | la segunda (lee) ¿cuáles son las expectativas laborales en la que desean emplearse?
299. P: ¿pero eso no tiene que ver con la especialidad que van a sacar en el colegio?
300. Estrella: mm y es como más personal eso
301. P: a ver
302. Franco: o sea | yo colocaría cuales son sus proyecciones | porque no se sabe si son | académicas o laborales
303. Camila: claro | si van a seguir estudiando o van a trabajar en lo que estudiaron ahí
304. P: sí | tendría que ser así

305. Camila: o se van a especializar
306. Nixa: cuáles son sus expectativas en general
307. P: en la vida que esperan ¿encontrar a Dios? ¿el amor? (ríen) ¿casarse? ¿procrear?
308. Estrella: la última no
309. Franco: ser congelados
310. P: ¿ser congelados?
311. Franco: ser congelados y despertar el año 3000 | como Futurama (ríen)
312. P: tampoco es malo
313. Nixa: niño muestra (ríen)
314. P: sí | vamos a tener que arreglar también las preguntas | tenemos que hacer una relectura de Sampieri también y de los otros de cualitativa que tenemos | los otros documentos Pablo ¿ya? ya | vamos | pero igual está más definido que el tema anterior
315. Pablo: y la última (lee) “¿saben los estudiantes del programa formador del colegio y en qué elementos académicos serán útiles para su futuro?”
316. Nixa: [no]
317. Estrella: [no] eso no
318. Pablo: entonces esa la borro
319. P: no (a los demás) ¿pueden ser más sutiles? (ríen)
320. Franco: la sutileza
321. P: sí | la justificación a ver | ya | por favor (lee) “la percepción del estudiante | debido a que hoy en día ellos tienen diversos caminos por recorrer | pueden elegir entrar directamente mundo laboral y ejercer la profesión adquirida en el establecimiento o ir avanzando en estudios superiores” ya | eso tendría que salir de algún dato específico del grupo focal que tú le haces ¿ya? o sea si eso sale de ahí es una justificación | si no es como una idea:: yo entiendo que tú estudiaste ahí | entonces sientes que los conoces muy bien pero en términos de investigación necesitamos un dato ¿ya? (lee) “se conocerá una de varias realidades que trascienden a los diferentes tipos de colegio con respecto a este tema que bien | podría ser tomada por otro investigador” | ya | pero la justificación acuérdate que tiene parámetros súper definidos que tiene que ver también con la relevancia de la investigación | | Sampieri Pablo
322. Camila: en la hojita de respaldo que yo entregué salen los tipos de relevancia
323. P: los tipos de:: vamos a tener que redefinir todo | yo creo que por ahí va ¿y? ¿algo más? la viabilidad | la viabilidad tiene que ver con las posibilidades que tú tienes de:: ejecutar esta investigación | no confundas viabilidad con justificación
324. Nixa: sí | porque el Pablo aquí está poniendo por qué es importante
325. P: lo que pasa es que a Pablo este tema lo apasiona demasiado parece (ríen) entonces eso
326. Luisa: y el tema de elegir un camino ¿no puede ser de:: cambiar caminos por opciones?
327. P: sí | eso también lo editamos | por mientras veamos lo macro que esté armado | | después vamos a editar el texto | ya viene otra instancia que es para eso ¿marco teórico? sé que están cansados | ha sido una jornada un poco agotadora pero ¿cuál es la idea de la bibliografía que estamos viendo?
328. Pablo: son estudios de:: personas que han hecho:: ya eh:: no sé como que
329. P: ¿investigación?
330. Pablo: sí | una investigación tratando:: hasta el momento he encontrado gente que ha tratado el tema de vulnerabilidad escolar | que encontré que más o menos se asociaba a lo que estoy viendo | pero: me falta seguir investigando
331. P: lo que pasa es que ligar vulnerabilidad con educación técnico-profesional también es un poco complejo | pero veamos qué bibliografía tengamos | tráela la próxima semana | la próxima semana partimos contigo revisando lo que traigas tú y vamos a seguir con el grupo de ustedes (señala a Elexia) para verlo con calma | no quiero verlo a la rápida | | y el otro grupo que me interesa redefinir es el grupo de Franco | entonces tendríamos que partir Pablo la Nixa Elexia y:: Franco | que vamos a retomar y vamos a tratar de ver si podemos expandir esa investigación
332. Franco: claro
333. P: ¿y a lo mejor verla en dos colegios?
334. Franco: sí

335. P: en el que propone la Pao  
 336. Franco: sí | en Quintero y buscar otro que sería por ejemplo | donde vive la Marcela puede ser | entonces habría que rediseñar lo que tenía anteriormente para ese contexto  
 337. P: también | ya | entonces presentamos esos tres rediseños en la primera parte de la:: de la sesión de trabajo y:: espero tener buenas noticias de::  
 338. Paola: de nosotros también  
 339. P: sí de las cartas y lo tercero | el plan que vimos al inicio de la clase avanzando en esa escritura | en la introducción a los seis siete puntos que definimos y traer un avance para que lo revisemos || tenemos harta *pega* | no podemos perder una semana ¿ya? ni operarnos (ríen)

## 1.2 Sesión 2

**Miércoles 6 de abril 2016 15:30 horas**  
**Seminario de Grado - Profesora Marcela**  
**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento  
 | pausa breve  
 || pausa larga (superior a 3 segundos)  
Subrayado énfasis  
*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile  
 - texto - intensidad baja  
 :: alargamiento de un sonido  
 + + intensidad alta  
 -texto corte abrupto  
 xxx texto incomprensible  
 \fin descendente  
 / fin ascendente  
 {(AC) texto} tiempo rápido, acelerado  
 {(DC) texto} tiempo lento, desacelerado  
 P: profesora  
 (comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora, en la clase están Paola, Marcela, Camila, Luisa, Estrella, Rosmery, Elexia, Nixa, Pablo, Franco)

1. P: ya | viaje a Santiago ¿experiencias? ¿quiénes fueron quienes no? ¿Elexia tú? ¿cómo fue como experiencia?
2. Luisa: e:: es súper bueno | pero no es lo que nos imaginábamos
3. Elexia: no es lo que imaginábamos
4. Luisa: porque en realidad es un taller para nosotros autogestionar un viaje a::
5. P: una visita guiada
6. Luisa: sí
7. P: y los materiales para sacar de ahí para el taller que era lo que yo tenía pensado | porque eso lo habíamos visto que era para visitas guiadas | pero a lo mejor sacar materiales de ahí para construir el taller
8. Elexia: o sea esto nos dieron ese día (muestra folletos) || lo que pasa es que el beneficio que tiene eso es que nosotros profes | cuando nosotros queramos ir con nuestros estudiantes | podemos ir a la hora que queramos el día que queramos y estar las horas que nosotros queramos sin la necesidad de pedir hora de pedir un guía | entonces ese es el beneficio que tiene ese taller
9. P: y ellos tienen por ejemplo:: me imagino allá libros cd ¿material que venden cuando uno va?

10. Elexia: es que no venden | está todo on line y eso por ejemplo que lo dan solo a las personas que van
11. Rosmary: que hacen el curso
12. Elexia: pero sí está en la web
13. P: pero fíjate que lo que hay acá (señala folleto) primer piso y segundo piso | podrían ser los temas que traten en el taller
14. Elexia: eso es interesante
15. P: súper
16. Elexia: además que la: la: no me acuerdo cómo se llama
17. Luisa: Claudia
18. Elexia: la profesora que hace el taller maneja mucha información | entonces va hablando de eso y además que ahí explican lo que hay en cada sala y te guían a qué pregunta puedes hacerle a los alumnos a los estudiantes
19. P: porque por ejemplo | en cuanto a temas para realizar el taller (lee folleto) “dolor de los niños” podría ser un tema | “poder internacional” también podría: o sea podríamos construir ejes como para articular las sesiones del taller: para que no sea tan en el aire | es decir es decir | esta sesión va a ser abordada a través de música cine y tanto y el tema va a ser los niños de la dictadura | o el tema de la segunda sesión va a ser | por ejemplo la comunidad internacional y su opinión sobre la dictadura | entonces yo lo encuentro súper: positivo el tema | por ejemplo la cultura el plebiscito da para dos sesiones | solamente la ocasión plebiscito | todo lo que se tejió alrededor en esa oportunidad | ahí todos van a llevar sus chapitas del sí del no | entonces te da como para estructurar los temas || en realidad a mí lo que más me interesaba era eso | que diera como para la estructuración y también para ordenar los temas | por ejemplo el Informe Rettig que también puede ser un tema de análisis | a través de los materiales || y ojalá que acá todo lo que vean a la pasada | de flyer de información | derecho pa la U para que ordenemos esto e: el tema de la artesanía se ve súper interesante | la verdad | el fin de la dictadura por ejemplo
20. Elexia: sí | la Sala de la Memoria | hay una sala que solo de habla de la cultura y de la memoria | entonces también es súper importante
21. P: sí | eso nos va a permitir esto | articular por ciertos temas y ciertos bloques y al resto yo creo que le sirve como experiencia ¿no?
22. Rosmary: sí | yo lo encontré súper | aparte que las tres horas se hacen súper cortas | yo pensé que se nos iba a hacer más largo pero se nos hizo súper corto
23. P: parece que tú me decías que el próximo lunes viene como una aplicación
24. Luisa: sí y vamos a recorrer el museo y vamos a describir algún objeto que le llaman ellos a las diferentes partes que hay en el museo y: y bueno y después se van a formar definiciones en conjunto con los demás profesores | entonces cada definición que al final dijo que eran sesenta | las envían a nosotros a nuestro mail aparte de la certificación | entonces queda como material para nosotros para nuestras clases y para una visita que nosotros quisiéramos hacer
25. P: perfecto | además que eso mismo les sirve como una metodología | o sea son ciertas estrategias que uno podía utilizar en el ambiente escolar | habitual en el que ustedes van a trabajar | va a ser un tema así que es interesante.
26. Elexia: sí | va a ser súper entretenido | además que los lunes no abren el museo entonces vamos a estar nosotros no más
27. P: ahora los museos son gratis ¿cierto?
28. Luisa: además nos daban consejos de con cuántos deberíamos ir: en qué horarios porque por ejemplo | nos decían a las 10 y a las 12 | a las 3 y a las 4 y media nosotros hacemos visitas | entonces si ustedes quieren venir con sus alumnos no vengán a esa hora | vengán a las 11 para que no se aglomere la gente | además la profesora que era Claudia sabía mucho y además | cada pregunta que se le hacía ella la contestaba de la mejor manera posible
29. P: es que esa es como la idea yo creo | de integrar el tema | entonces hay un compromiso de parte de ella ideológico | entonces eso mismo les puede servir a ustedes para organizar en futuros talleres | a lo mejor no van a hacer un taller de lo mismo pero por ejemplo para actividad de clases | como actividad didáctica | una exposición acerca de algún tema de interés de los alumnos y ya van a tener una metodología | y una cosa es aprenderlo desde la sala de clases y otra | es ver cómo se ejecuta | entonces yo tengo mucha esperanza en la actividad del próximo lunes | yo creo que de ahí van a sacar varias ideas para estructurar el taller porque no

siempre hay que hacer lo mismo | no todo tiene que ser como que yo le pase un texto a los alumnos y ellos respondan preguntas sino que también hay muchos otros recursos | montar exposiciones infografías | o sea nos podemos atrever con otros recursos pedagógicos que no sean los de siempre | de hecho se acuerdan cuando trabajamos en Lingüística del Texto los textos discontinuos | trabajar el texto discontinuo también y organizar la información de una manera más novedosa | porque también nuestros alumnos como ya están en Media | recuerden que ya vienen con estrategias de primero a sexto básico de hacer siempre lo mismo | entonces no es que de repente los cabros en segundo no quieran leer no quieran escribir | sino que han venido escribiendo seis ocho años y haciendo los mismos tipos de actividades | entonces hay que buscar nuevas fórmulas | exposiciones representaciones pueden llevar esto mismo al teatro | vean ustedes cuáles son las experiencias | pregunten también el próximo lunes qué actividades se hacen porque recuerden también que había concursos | entonces incorporar esas estrategias al taller | por ejemplo penitenciario cambiando el tema claramente | pero esa misma estrategia la podemos extrapolar a otro ámbito | no tiene necesariamente que ser del mismo tema || me alegro que haya sido una buena experiencia | mira qué bueno porque ya lo vamos a tener como una actividad que podemos de alguna forma | promover y buscar porque a lo mejor otros museos también hacen este tipo de actividades | de hecho yo en el verano revisé incluso hay actividades que se hacen para textos instructivos | con visitas guiadas a los zoológicos y en YouTube hay una súper interesante que es recorriendo el zoológico en primera persona | que te va mostrando lo que los mismos alumnos grabaron | entonces también podemos incorporar los recursos que tenemos a nivel zonal como son el zoológico | la Quinta Vergara | para realizar actividades que tengan que ver con lo que nosotros hacemos que es lenguaje y comunicación | sobre todo pensando en el eje todavía no instaurado pero oficializado en las Bases Curriculares que es investigación | o sea es algo que de alguna manera también vamos a tener que sistematizar en algún minuto apenas estén los nuevos programas | entonces estamos claros | todos tenemos las cartas en curso tenemos los centros ubicados y vamos bien con las visitas | Rose usted necesitaba algo de nosotros

30. Rosmery: es que lo que más nos dificultó fue la última parte | esa la de las deficiencias del conocimiento ¿a qué hace referencia?

31. P: ¿cómo lo resolvió el resto antes de dar yo una?: ¿a qué nos referimos con deficiencias del conocimiento? ¿hicieron toda la revisión teórica?

32. Rosmery: sí

33. P: ya ¿qué revisaron?

34. Rosmery: partimos de:: la introducción | la inserción en el tema

35. P: ya

36. Rosmery: ¿lo leo?

37. P: sí

38. Rosmery: (lee) “cuando un hombre es detenido y trasladado al Centro Penitenciario de Valparaíso es llevado a un módulo de tránsito | en donde debe permanecer toda una noche para ser ingresado al día siguiente a xxx del lugar y ser derivado a continuación a cualquier sección de la cárcel dependiendo de la peligrosidad de la persona”

39. P: ya

40. Rosmery: (lee) “a cada reo se le asigna una ficha de ingreso la cual queda en manos del jefe de módulo quien en este caso | es un gendarme || las piezas a las que son derivados poseen dos metros de ancho por tres de largo y en su interior existe un camarote diseñado para tres personas aunque por habitación alojan aproximadamente siete reclusos | los cuales duermen en el denominado colchón al suelo lo que significa que cada uno de ellos debe conseguir este elemento para poder dormir en el piso del lugar || es por esta razón que en el recinto permanecen aproximadamente setecientos reos | habiendo lugar solo para cuatrocientos de ellos || dentro del centro | existen cinco baños que no dan abasto para la cantidad de personas en el lugar | es por esto que en cada habitación existe un hoyo en el piso el cual es utilizado para orinar y defecar || a las 9 de la mañana | los presos son llevados al patio en donde deben repartirse un fondo con té y además se les se les:-

41. P: ay ¿por qué tanta perífrasis? ¿qué les pasó? (ríen) +se les entrega+

42. Rosmery: (lee) “cuatro panes por persona los cuales deben ser distribuidos para todo el día || al mediodía se les entrega el llamado rancho | el cual consta de tres fondos de comida para cuatrocientas personas y por último a las 6 de la tarde se les entrega una comida nuevamente | la cual cumple la función de cena”

43. Luisa: lo que pasa es que los fondos de comida son para cuatrocientas personas pero ellos deben dividirla en las setecientas que hay en el lugar
44. P: claro | o sea en el fondo: en el fondo es como media ración:: por::
45. Rosmery: e:: (lee) “a las 6 PM los reos nuevamente son llevados a sus piezas | en donde se realiza un conteo de ellos lo que se lleva a cabo nuevamente a las 8 de la noche”
46. P: ahora | esta es la descripción de la situación
47. Luisa: sí y más abajo dijimos también cómo | de lo que ocurre en el colegio en que están
48. P: correcto | ahora ojo que esta es una descripción a priori | porque lo que nosotros necesitamos es la observación directa de:: la situación
49. Luisa: ah ya
50. P: entonces a lo mejor | está bien | que no las dejen todavía entrar a hacer la intervención | pero podíamos solicitar la autorización para la observación porque:: esta observación ¿de dónde la sacaron | Rose?
51. Rosmery: de un reo
52. P: claro | pero acuérdate de que en una investigación de este tipo lo importante es la observación de ustedes | o sea | entonces | las preguntas que habíamos visto de ellos | me parece ¿se acuerdan que era como:: en qué condiciones estaba el problema | cómo nos planteábamos resolverlo y blabla? solo es posible responder si estamos en el campo de estudio | entonces podríamos | esto está bien incorporarlo | pero dejar claro que esta es la descripción que hace un reo de cómo es el sistema y tal vez deberíamos contrastarla con un plan oficial que tenga:: gendarmería
53. Luisa: sí
54. P: claro
55. Luisa: y también la información oficial de para cuántas personas esta hecho
56. P: exacto | no podemos confiar o sea | está bien incorporarlo | no sacamos nada | no lo vamos a sacar pero lo tenemos que completar con dos tipos de fuente más | una los horarios y los procedimientos que establece gendarmería | y en segundo lugar la observación | cómo se les ve:: y para eso ustedes necesitan una pauta de observación | de alguna forma algunos criterios generales con los que ir y e ir en más de una oportunidad | o sea ir dos o tres veces:: en distintos horarios | revisar | tomar nota | a lo mejor conversar con los mismos reos y de ahí extraer información | esa es la idea de una investigación cualitativa | | porque esta es la más importante de nuestro:: de la definición de nuestro problema | o sea que aquí es de donde emerge el problema | nosotros vamos como con un prejuicio prácticamente todavía no podemos delimitar el problema hasta que no nos digan con efectividad y observemos directamente cuál es la situación | | porque a lo mejor a ellos no les importa | claro porque lo que nosotros vemos de afuera y valoramos de una manera | para ellos a lo mejor no es un tema relevante ¿ya? me parece que está bien | pero tenemos que ver cuál es la fuente y a lo mejor hacer una entrevista | especificar quién es la fuente | que esto es un testimonio y como testimonio es súper valioso para una investigación cualitativa
57. Luisa: profesora | eso mismo porque lo que pasa es que nosotros ubicamos a esta persona por teléfono y:: no está acá en la región | entonces ¿cómo lo podemos hacer para:: para certificar que-
58. P: una entrevista telefónica | y dado los datos están como *Investigation* del Discovery | es un programa donde se contactan con un reo de alta peligrosidad por teléfono y desde la penitenciaría contestan y le dicen | por ejemplo | tenemos un asesino tanto tanto ¿quién crees tú que es? ah | debe tener estas características porque fue como un reo de mucha peligrosidad | pero todo eso es vía telefónica de los que están con traje naranja | no de los que están por temas menores | pero entonces me parece bien pero hay que especificar ¿cuándo se realizó esta entrevista telefónica? ¿cómo se hizo esta entrevista? ¿cuál es el grado de confiabilidad? no tenemos porqué dar datos precisos como cuál fue el delito que cometió:: ni cuánto tiempo estuvo | a lo mejor el tiempo que estuvo recluido sí | ¿ya? pero sí necesitamos dar los datos específicos de quién corresponde el testimonio y:: catalogar dentro de las evidencias como lo que es | un testimonio
58. Rosmery: ya
59. P: ¿qué más hay acá a ver?
60. Rosmery: la introducción
61. P: (lee ppt) “las investigaciones de Latinoamérica” hay que citar esas investigaciones | de quiénes son | dónde están sistematizadas | pero esto ¿es solamente la descripción cierto? es que como no tiene nombre ¿es la introducción?

62. Rosmery: sí | es la introducción
63. P: ¿la introducción a qué? ¿a la primera parte o::?
64. Nixa: la introducción a la introducción
65. P: o la introducción a la introducción | justamente esta es la introducción
66. Nixa: parece que es la primera
67. Paola: es que estábamos siguiendo la pauta del método | siguiendo el problema de investigación::
68. P: pero acuérdate de que dijimos que ese esquema no lo íbamos a poder hacer todavía | porque no teníamos acceso a los centros | entonces está bien | dejémoslo como una evidencia como un testimonio | para que no nos falten elementos para la descripción ¿ya? siga | deficiencia | ya o que pasa es que:: léeme la pauta que dimos ese día
69. Camila: después de la introducción y del problema de investigación dice deficiencia en el conocimiento | pero no sabemos qué va
70. P: ya | las deficiencias en el conocimiento tenían que ver con el estado del arte | más o menos ¿te acuerdas Franco que también lo hablamos? o sea hablar desde el estado del arte ¿de qué conocimientos nosotros disponemos y qué es lo que nos falta para completar esta primera idea? pero eso | necesitamos primero la descripción | o sea ir al campo y meternos ahí | si no vamos a estar entrampados en esta primera parte ¿ya?
71. Nixa: profe | nosotros por eso no avanzamos mucho en eso | lo que intentamos hacer es buscar más bibliografía | encontramos bastante ahora
72. P: sí yo me acuerdo de que íbamos a avanzar en el marco teórico
73. Nixa: -en el marco teórico | sí que avanzamos-
74. P: porque hasta que no tuviéramos claridad | como ya tenemos los objetivos y de hecho | ojo | luego de la observación debemos volver a los objetivos y debemos volver a las preguntas de investigación | porque a lo mejor lo que hoy creemos que es un problema no es ningún problema cuando estemos ya en el campo de acción ¿ya? así es que ojo con eso | no:: no pensemos que esto va a ser tan tan simple de resolver ¿ya? y eso | entonces las deficiencias en el conocimiento | para eso necesitamos haber leído para el marco teórico primero ¿qué es lo que no encontramos? ¿qué es lo que encontramos?
75. Luisa: es lo que es lo que | bueno lo que colocamos ahí es que:: acá en Chile hay poco:: | nos ha costado mucho encontrar | por ejemplo e:: literatura que haya sido escrita en la cárcel | lo único que encontramos | que está al acceso fue el Diccionario del Coa que está en Memoria Chilena
76. P: pero no nos sirve eso como antecedente de escuela penitenciaria | no
77. Luisa: y hay poco | entonces ahora lo que:: e::
78. P: pero ¿no habíamos mandado a pedir unas tesis?
79. Luisa: e:: no encontramos
80. P. ¿quiénes mandaron a pedir tesis entonces?
81. Marcela: nosotros | pero todavía no llegan
82. P: ¿y no iban a llegar hoy?
83. Luisa: y nosotros revisamos bancos de tesis de:: de universidad tras universidad y no y:: lo que sí | conseguimos una entrevista con un profesor que trabajó:: e::
84. Rosmery: haciendo talleres en la cárcel
85. P: ¿con quién?
86. Rosmery: no me recuerdo bien el nombre del caballero
87. P: ¿es que saben que? ustedes | yo creo | que están buscando en el lugar equivocado | primero | si yo tuviera que hacer una tesis de:: de este tema me iría a la Biblioteca del Congreso
88. Rosmery: fui | no hay nada
89. P: ¿cómo no va a haber nada? ¿ni un documento? ¿nada?
90. Rosmery: nada
91. P: a mí me extraña que no haya nada en el Congreso
92. Rosmery: hay un solo libro | que nos serviría y que está en la sede Santo Domingo y la sede Santo Domingo está en reparaciones y me dijo el *típo* que después del 18
93. P: el tipo | el bibliotecario
94. Rosmery: el bibliotecario (ríen)
95. Franco: el loco

96. P: el loco

97. Rosmary: que después del 18 de este mes que viene | a lo mejor existía la posibilidad de empezar a pedir libros desde Santiago | porque no está en ninguna otra sede

98. P: ¿y papers? ¿publicaciones? hay una Biblioteca del Congreso on line

99. Rosmary: si pe | pero no | no hemos encontrado nada

100. P: debería ser como: un artículo que dijera de la educación o de los derechos educativos de los presos o de los internos en los centros penitenciarios | algo así

101. Luisa: ahora | lo otro es que también estamos esperando es la confirmación de la profesora Priscilla que ella trabajó en la cárcel de Valparaíso | entonces ella dijo hace unos años atrás que tenía información | que tenía bibliografía y:: y nos va a confirmar | el único problema es que ella puede juntarse con nosotros solo el día miércoles | entonces tendríamos que llegar tarde a esta clase o salir un poquito más temprano

102. P: bueno | ahí lo conversamos pero insisto en que debe haber | tienen que buscar en la legislación cuáles son los derechos de las personas que están reclusas | por qué se crean estas escuelas penitenciarias y eso tiene que ver con que la educación es un derecho | que se supone es para todas las personas | entonces van a tener que buscar los decretos que están relacionados también | van a tener que buscar en el MINEDUC que es lo que establece | por ejemplo en el caso de los menores de edad ¿cómo se habilitan esas escuelas penitenciarias? en el caso de los adultos ¿los talleres qué función cumplen? ¿para qué fueron pensados? ¿en qué se relaciona sobre todo ahora que se habla | con la reinserción? ¿cómo se relaciona con el tema de la reinserción?

103. Franco: también una buena fuente puede ser la Unesco

104. P: la Unesco | la Unesco también | porque dicta ciertos parámetros frente a los cuales la gente se tiene que mover en lo legislativo | en todo | entonces tenemos que buscar otro tipo de fuentes | la búsqueda teórica tiene que ser un poco más vigorosa en ese sentido | y nunca es fácil | o sea no es que yo vaya a hacer una tesis | por ejemplo estoy hablando de mi experiencia haciendo tesis | cuando yo trabajé el analfabetismo | que yo encontrara un libro que se llamara “Consecuencias del analfabetismo funcional en adultos” | porque si ese libro existiera mi tesis entonces ya no tiene sentido | de hecho | yo tuve que encargar uno a Estados Unidos que se llamaba Consequences of Literacy | ponte tú | por Amazon en esos años porque no existía el internet así como ahora | aunque ustedes no lo crean y tuve que ir a Santiago a una sede de la UNESCO a conseguir otros textos | o sea la búsqueda | por favor | teórica | no seamos cómodos | no es una búsqueda que yo haga desde el PC o que me vayan a mandar la tesis de allá | tiene que ser una búsqueda intensa | vigorosa | centrada | buscando buscar todo lo que digan los libros | o sea por ejemplo | de repente en un manual de psicología se puede tratar este tema | cuando hice mi tesis de Doctorado | por ejemplo que trabajé el tema del blanqueamiento racial | lo hacía en la literatura caribeña | yo no fui a pedir “deme un libro acerca del blanqueamiento en la literatura caribeña” porque claramente si el libro hubiese existido mi tesis ya no habría podido ser efectiva | viable | lo que tuve que hacer fue meterme a textos de filosofía que hablaban de la importancia del cuerpo | a textos de psicología que hablaban de la imagen del cuerpo | de porqué era importante para los negros sentirse blancos | pero eso no existía como tal | yo lo tuve que adaptar entonces la búsqueda bibliográfica no va a ser | yo les aseguro que sí hay mucha información | lo que no han sabido es cómo pescarla | es cómo tirar el anzuelo ¿ya? entonces | se van a tener que dividir | uno ir al Congreso toda la tarde | hablar con la gente que hay ahí:: de repente si tienen algún conocido abogado | pedirles que les explique cómo es el sistema penitenciario desde el derecho | buscar en la Constitución qué es lo que se dice acerca de este tema | buscar en los Códigos Penales | buscar en el SENAME | por ejemplo ¿qué dice acerca de la educación de las personas en reclusión? o sea | no es que yo vaya y busque el tema porque eso no va a existir ¿ya? y lo otro es que no nos podemos quedar esperando que nos lleguen las cosas | de repente vamos a tener que viajar y si las tesis están en la sede de Santiago | vamos a tener que ir a Santiago a buscar el material | si así se hacen las tesis | | por eso es que es tanto trabajo y después uno las quiere | las empasta | las anilla | le pone letras doradas (ríen) | le saca una foto en primera plana en Facebook ¿ya? claro | porque claro que es trabajo y el trabajo | si ustedes se fijan es distinto a los otros trabajos que ustedes desempeñaron en la vida académica | no es una recopilación bibliográfica así como general | sino que debe ser sumamente específica ¿ya? además hay como dos vertientes bibliográficas que nosotros tenemos que ubicar | una tiene que ver con el tema o el problema que vamos a presentar | y otra tiene que ver con la metodología que vamos a usar | o sea vamos a detectar un problema y lo vamos a solucionar a través de una metodología específica | entonces tenemos que clarificar cómo va a ser esa metodología y porqué esa y no otra | entonces si bien es cierto esta es una investigación cualitativa | una investigación-acción en



muchos casos | eso no significa que la investigación se vaya a ver deslavada se vaya a ver un poco llevada a segundo lugar | porque una vez que se detecte este problema tenemos que tener las respuestas metodológicas | porque lo que usted tiene que demostrar es que a partir de nuestra disciplina como futuros profesores de castellano | lenguaje y comunicación | lengua y literatura | lo que usted quiera | usted es capaz de enfrentar un desafío de tipo didáctico y ese desafío sea en la cárcel sea en el colegio sea en el centro comunitario sea en un hospital | es el mismo porque los derechos de las personas son exactamente los mismos | y un alumno que a lo mejor tiene veinticinco años | un hombre que llegó a la cárcel por robo | por ejemplo y llegó a cuarto básico | está tan en cuarto básico como un niño de 9 años que está en cuarto básico también | es el mismo nivel pero tú no le vas a ir hacer leer “El conejo lector” a un tipo de veinticinco años y “Sapo y Sepo van al colegio” ¿quién tiene que hacer esa transposición? ¿quién tiene que hacer la adecuación ahí? somos nosotros y eso es lo que vamos a demostrar ¿ya? y la idea justamente de aceptar estos temas es que fueron distintos y que son mucho más difíciles de trabajar | tal vez es el componente adicional que tienen y es que son mucho más apasionantes que estar haciéndolo en un colegio | pero también implica que hay que darse una *peguita* un poco más más exhaustiva | la revisión bibliográfica tiene que ser exhaustiva | deberíamos manejar quince veinte autores | organizarlos | categorizarlos | ver qué es lo que dicen algunos | qué es lo que recomiendan otros y qué es lo que se hace aquí en Chile | a lo mejor van a encontrar autores y yo me parece que he leído cosas de este estilo que son del tipo “no a la enseñanza formal en las cárceles” pero sí a los talleres laborales | y esos talleres laborales pertenecen a la educación especial y me parece que son algo así como el Decreto 300 | | toda la parte que tenga que ver con el Ministerio de Educación | también es importante | así como lo están haciendo las niñas con el tema de: del aula hospitalaria | que también tienen que ver lo que dice el colegio ¿cierto? que está dentro del hospital y lo que dice el MINEDUC | esta tesis no se va a hacer de un día para otro y significa mucho tiempo invertido | no es que estemos las tesis en estas tres horas | por favor | esto es solamente para dar las directrices pero esto tiene que ser un trabajo diario | todos los días ustedes tienen que estar trabajando para su tesis si no no va a resultar ¿ya? entonces | búsqueda bibliográfica mucho más exhaustiva | traer para la próxima clase | varios autores organizados jerarquizados comparados que hablen de este tema ¿ya? pero va bien | digamos la descripción pero nos faltan las otras descripciones | tenemos que ir como sea | por último cometan un delito y vayan un fin de semana a dar a la cárcel (ríen) o sea hagámoslo etnográfico | después los sacamos | acá tenemos abogados en la U (ríen) díganle que fue por un fin de investigación (ríen) | como la Winona Ryder dijo una vez que había ido a robar a una tienda | según ella porque lo necesitaba para un papel que iba a hacer después | tener esa experiencia | no nos pongamos al extremo pero entre más cerca podamos vivenciarlo es mucho mejor ¿ya? | | los otros grupos

105. Nixa: ay yo le iba a decir a las chiquillas que yo también tenía un profe que:: trabajó en la cárcel mucho tiempo | era mi profesor de Media | somos amigos (indica teléfono móvil) | mira ahí está

106. P: ya | di la verdad | te hizo clases en la cárcel | dilo

107. Nixa: claro | anoten el número y::

108. P: pero háganme caso | diversifiquen su investigación

109. Elexia: ¿puedo decir algo?

110. P: ya

111. Elexia: que la profesora Carla el otro día nos mandó un mail a:: no sé | la cosa es que yo lo tenía-

112. Nixa: -se llama Sergio-

113. Elexia: y habla de la memoria viva y de los Derechos Humanos | entonces yo me inscribí porque son citas guiadas que hacen ahí en la Sotomayor | | y me acaban de llamar y me dijo | porque era como para colegios y cosas así | pero yo me inscribí igual | entonces yo le dije que yo era con una compañera no más que quería ir y me dijo que ningún problema | que fuéramos con mis compañeros | que los sábados va poca gente | que él va a ser el guía | entonces no sé si alguien quiere ir | es el sábado a las 3 y media en la Sotomayor | |

114. P: [yo creo que es una buena experiencia]

115. Elexia: [porque yo voy a ir] (sonríe)

116. P: yo creo que el conocimiento no abunda nunca ni sobra | o sea si pueden ir y pueden hacer contactos también ahí

117. Elexia: sí | y me dijo que no tenía ningún problema en que fuéramos varios

118. P: porque además aquí hay varios que yo sé que no se mueren por hacer clases en colegios | entonces vean otras fuentes después y vean los contactos desde acá | para | por ejemplo después hacer talleres | hay muchas

- cosas que hoy hacen los profesores aparte de hacer clases en colegios | como leer el tarot (ríen) ¿ya? entonces busquen también| vayan| si la compañera les ofrece hay que hacer un sacrificio y hay que ir
119. Elexia: si quieren | la invitación está hecha | sábado a las 3 y media en la Sotomayor
120. Nixa: ¿puedo decir algo | tal vez súper obvio para todos? pero:: cuando uno empieza la búsqueda *encontrai* al autor y tienen que ver los pies de página | si el pie de página te lleva a otro autor | *tenís* que ir a ese autor y luego al otro autor| de repente hay palabras que uno cree que-
121. Elexia: tienen que ver con otro tema
122. Nixa: cree que no sé | que no son clave porque se alejan de nuestra investigación | como no sé | nosotros estamos hablando de memoria | ahora histórica pero la palabra experiencia me lleva a otra búsqueda y a otra búsqueda y ahí uno empieza a buscar
123. P: sí
124. Nixa: y tienen que buscar en las bibliografías de los mismos porque esa bibliografía te lleva a otra | aunque encontramos no sé | cosas que no tienen nada que ver con nosotros pero los autores que usan también se usaron acá | entonces ahí uno empieza a encontrar | es difícil | es súper difícil
125. P: pero es que es esa la experiencia tesis y a veces uno busca mañanas completas y no encuentra nada pero al otro día encuentra | pero esa búsqueda es parte del aprendizaje
126. Nixa: hay días que uno piensa que son perdidos y a las 9 de la noche encontraste algo
127. Luisa: si *po*| si por ejemplo| nosotras igual:: ya decidimos dejar además de los tiempos que tenemos en la universidad en común| dejar los sábados| nos estamos juntando todo el día para trabajar en esto porque es la única forma que tenemos de avanzar
128. P: sí| porque si no ya estamos a mitad de abril | viene mayo el día de la madre el día del alumno | viene junio y esto termina | porque después hay que empezar a armar ya las cosas | entonces si no tenemos| ni siquiera hemos ido a los centros | yo creo que estamos un poco atrasados ¿ya? | bien el resto de los grupos ¿Franco?
129. Franco: e:: avancé en el marco teórico
130. P: vamos a ver el marco teórico| vamos *al tiro*| revisemos todo lo que tengamos que revisar | y lo que trae cada uno es significativo para todos porque es parte del modelo que estamos construyendo | y en el marco teórico uno tampoco pone todo| pone lo que tiene que ver con la tesis solamente| ya veamos (miran ppt) ¿tú sabes que la gente con la edad va perdiendo la visión | ¿cierto Franco? (agrandando la letra) gracias (ríen) nosotros | me acuerdo que esto ya lo revisamos la clase pasada y yo te hice como una lluvia de ideas ¿no?
131. Franco: sí
132. P: como una planificación del marco teórico
133. Franco: sí y lo he ido completando |
134. P: sí | entonces lo primero que tú definiste en el marco teórico fue el concepto de tradición oral
135. Franco: claro
136. P: ¿y yo te puse eso? (lee) “explicar qué es y cuál es la trascendencia del concepto” ¿sí?
137. Franco: sí
138. P: (lee) “tradición oral según Lomoche” ¿y quién es Lomoche? ah está abajo ¡qué rara tu cita! Lomoche coma 132 coma 2012 ¿qué APA usaste?
139. Franco: esa es la página 132 |
140. P: es que no lo estábamos poniendo así pero bueno después vemos el sistema de citas ¿te acuerdas que estábamos poniendo Lomoche dos puntos 2012 coma página?
141. Franco: sí
142. P: ¿pero está usando otra APA? yo no conozco esa
143. Franco: no
144. Elexia: -esa yo nunca la había visto-
145. P: yo tampoco
146. Nixa: pero cámbiala de lado no más
147. P: sí| pero cámbiala al tiro para que::
148. Nixa: cambies después las otras

149. P: sí y márcala con rojo o verde o azul | no sé || esa es como la que siempre hemos usado nosotros | llámenme nostálgica pero:: Lomoche coma 2012 dos puntos página y también los dos puntos se pueden reemplazar por pp o páginas
150. Elexia: ¿por qué no lo haces arriba al tiro donde salen las referencias?
151. P: porque tú una vez nos enseñaste yo me acuerdo || oye la Elexia el año pasado se dedicó ¿sí o no? un buen rato a explicar cómo poner desde arriba las citas para que te quedaran armaditas abajo ¿se acuerdan?
152. Nixa: ay sí
153. Marcela: si es tan fácil esa cuestión
154. P: bueno si es tan fácil
155. Elexia: tú no sabías el año pasado *po*
156. P: y gracias a Elexia sabemos
157. Marcela: no:: el profe Gabriel nos enseñó |
158. Elexia: ay la Marcela nunca reconoce las cosas
159. P: del aporte de los compañeros | del aprendizaje entre pares | a Vygotsky no le gusta ese tipo de comentarios (ríen) ¿qué pasa con la zona de desarrollo próximo ah? | ya veamos entonces tenemos la definición (lee) “{(AC) el autor menciona la evolución histórica de la tradición oral la relevancia social qué significa para una comunidad el traspaso de información y la importancia de la oralidad}” maravilloso | baja por favor | a mí me gusta | en lo personal yo he visto que lo hacen como tú | donde dice Foresti arriba colocar al tiro el año | por si citaste:: dos libros de Foresti saber cuál de los dos Foresti es | porque Foresti el 2001 pudo haber escrito algo distinto a lo del 2015 | entonces prefiero *al tiro* por una cuestión de que uno cuando es vieja es mañosa | colocar *al tiro* el año aunque no lo vayas a citar inmediatamente ¿okey?
160. Marcela: lo buscaré
161. P: ¿cómo? sí “{(AC) narrativa de tradición oral que según el autor se define como dos puntos}” arriba | ya hay que arreglar un poco la redacción perfecto | y la cita hay que cambiarla abajo
162. Franco: sí sí ahora | lo hago después
163. P: no importa | baja por favor | y después la tercera noción es la de Oreste Plath
164. Franco: sí
165. P: ya | no tienes para qué colocar el nombre del libro ahí si lo vas a colocar en la bibliografía | basta el año
166. Franco: o sea coloco el año solamente
167. P: exacto | baja por favor | ah si la cita va directa no tienes para qué colocar los dos puntos arriba
168. Franco: ah ya
169. P: solo para parafrasear | ¿ya?
170. Estrella: profesora ¿entonces para parafrasear se colocan dos puntos?
171. P: sí | cuando la cita es de menos de tres líneas | en general o parafrasea o coloca una cita muy chiquitita que la puede insertar dentro del párrafo | los dos puntos y las comillas | si no punto y aparte y sin comilla ¿ya? (lee) “-tradición oral como cualquier relato-” ahí por ejemplo | donde empieza “cualquier relato es una cita”
172. Franco: no esa es la definición que elaboré yo en base a las tres citas
173. P: entonces si no es cita los dos puntos no deben estar seguidos de una mayúscula | solo en caso de cita va después de los dos puntos la mayúscula ¿ya? | | ya | sigue por favor | ah eso lo puse yo | hablar de la tradición oral en Quintero pero tienes que arreglar esos títulos | si fueron
174. Franco: sí si fueron para guiarme
175. P: ya (lee) “ubicada en la cosa” ¿en la cosa de la región? (ríen)
176. Franco: la cosa *po* la cosa al lado de la costa
177. P: de la región de Valparaíso “a pesar de que no se ha escrito mucho sobre el tema” lo sentimos Paola
178. Paola: ¿por qué?
179. P: (lee) “{(AC) esta ciudad cuenta con un importante patrimonio oral compuesto por una serie de mitos y leyendas típicas}” eso hay que profundizarlo y describirlo con mayor:: acuciosidad en el marco teórico
180. Franco: ya
181. P: porque | en el fondo eso te sirve después para contrastar qué es lo que tú vas a encontrar en la comunidad ¿ya? no ponga etcétera en una tesis | ponga entre otros porque si no se ve como si la persona se

hubiera aburrido de escribir | como ah ya y chao | eso es el etcétera | se lee así (lo cambia) mira que se ve fino ahí entre otros ¿ve?

182. Franco: *le cambió el pelo*

183. P: *le cambió el pelo* (ríen) ahora está para empastado estaba para anillado no más recién (lee) “{(AC) hablar de la tradición oral en los programas de estudio en los programas de estudio de primer año medio del 2011 se destaca la presencia de cinco textos de tradición oral entre estos están presentes tres mitos que son Orfeo y Euridice Sísifo y relato de la creación}” ah ya | baja por favor

184. Franco: no hay ninguno chileno

185. P: ¿en primero medio no? ¿pero no está ni siquiera como un ítem aparte? | como lecturas recomendadas ¿nada?

186. Franco: no | si la:: en la unidad de narrativa e:: las lecturas sugeridas solamente aparecen cuentos populares | unos de China que nombré ahí | la historia de Sherezade y:: mitos griegos

187. P: y ahí a lo mejor es momento de hacer una no crítica | pero sí reflexión de por ejemplo pensar que estos programas están hechos para y desde Santiago y no consideran | digamos el acervo regional que hay de los relatos entonces | pero yo volvería a revisar el programa

188. Franco: ya

189. P: ¿ya? démosle otra vuelta | sigamos por favor |

190. Franco: es que ahí vamos hasta el momento | ahora me falta la segunda parte

191. P: perfecto

192. Franco: que por eso ando con estos libros (indica)

193. P: a ver | baja para ver si se me ocurre algo que no te haya (lee) “{(AC) escoger la metodología educativa que sea la adecuada para lograr explicar cómo se desarrolla lo oral en el colegio | proponer una metodología de trabajo}” ya eso es lo que nos falta ¿cuándo vas al colegio?

194. Franco: fui el lunes a::

195. P: ¿observar?

196. Franco: no | fui a:: llevar la carta y me dieron la autorización para ingresar

197. P: y también podrías cuando ingreses e:: hacerles una pequeña no encuesta porque si no sería cuantitativa | pero entrevista escrita donde los chicos te:: o conversar con ellos y grabar el audio tal vez | de cuáles son las leyendas que ellos conocen de la zona

198. Franco: es que eso está

199. P: ¿y quién se las contó?

200. Franco: lo tengo integrado en

201. P: en el taller

202. Franco: en el grupo focal

203. P: ya | no he dicho nada entonces vamos ¿qué más? ¿nada más?

204. Franco: nada más

205. P: listo | por lo menos ya tenemos la pauta ¿quién más? ¿Pablo? ustedes saben que la primera hora es de humillación pública | ya Pablo vamos | | (1 minuto 30 segundos) (lee) “modelar un taller de escritura” ya aquí les voy a pedir el máximo de concentración porque lo de Pablo lo hemos revisado menos que lo del resto ¿ya? entonces | atención acá (lee) “modelar un taller de escritura para la redacción de textos instructivos técnicos propios de la especialidad | del colegio” se entiende que:: va:: a trabajar | perfecto ¿sí? ¿es un taller de::? ¿lo puedes leer tú Pablo?

206. Pablo: sí (lee) “resumen de la investigación | en la presente investigación se pretende elaborar un taller de escritura”

207. P: se elaborará | si vamos a investigar va a ser con seguridad | no “se pretende investigar” (ríen y estudiante corrige) vamos a hacerlo y al que le gusta le gusta y al que no no | se elaborará | | y también vayan quitándose esa escritura perifrástica que es más infantil | ustedes ya están grandes ya | ya no se pintan las uñas de color perlado | no están para vamos a investigar | no | se investigará | fórmulas mucho más académicas ¿ya? ya Pablo sigue por favor

208. Pablo: (lee) “se elaborará un taller de escritura enfocada en la con-”

209. P: enfocado | concordancia con taller (estudiante corrige)

210. Pablo: (lee) “enfocado en la construcción de un texto instructivo dentro del colegio Ernesto Bertelsen Temple | para esto se internará en un centro educacional con el fin de poder apoyar en el proceso formador de los estudiantes de este colegio técnico profesional”
211. Estrella: ¿no era de textos instructivos?
212. P: sí | ya ¿cómo lo arreglamos? ¿quién ayuda acá? ya *pos* | Camila (ríen) ya | todos ayudando a Pablo
213. Estrella: usted dijo en la producción de textos::
214. P: pero quedamos solo en la producción
215. Estrella: entonces es la producción de textos instructivos ¿o no?
216. P: a ver | un taller de escritura enfocado en la construcción de textos instructivos porque no es uno solo (estudiante corrige el texto)
217. Estrella: es que era producción mejor que construcción
218. Marcela: sí
219. P: es que no escucho | en la producción de textos instructivos
220. Estrella: en lugar de construcción
221. P: sí
222. Franco: hay que sacar el “un”
223. Marcela: cámbialo cámbialo
224. P: pero de a uno (ríen) {(DC) PABLO} (ríen) | por suerte que Pablo es tranquilo en la vida
225. Estrella: Pablo en la segunda línea
226. Pablo: ¿cuál?
227. Estrella: en lugar de construcción pon producción
228. P: en la producción de textos instructivos | y no pongamos dentro del colegio porque pareciera que hay textos que yo escribo dentro y otros | como en el patio del colegio o en las inmediaciones
229. Nixa: en el baño (ríen)
230. P: ¿qué le colocamos? ¿a ver? moción de orden | Estrella ¿qué le colocamos ahí?
231. Franco: puede ser en el contexto (ríen)
232. P: en la producción de textos instructivos
233. Franco: en el contexto educacional
234. P: no | es que la idea es que | lo que Pablo quiere
235. Camila: profe y en esa parte que dice (lee) se internará en el centro educativo
236. P: sí pero espera | solucionemos lo de arriba primero
237. Franco: vamos por parte
238. P: vamos por parte
239. Rosmery: tranquilidad
240. P: vamos a calmarnos | como dicen ustedes (ríen) entonces | atención | dice (lee) “en la producción de textos instructivos dentro del colegio” pero nosotros habíamos precisado eso más | Pablo ¿para qué queríamos los textos instructivos? tú nos contaste que los alumnos de ese colegio tenían que elaborar textos instructivos para ciertas asignaturas y tú nos dijiste manuales | y que los manuales eran una dificultad porque en general había una asignatura donde sobre todo les pedían elaborar un manual | ¿qué asignatura era esa?
241. Pablo: bueno yo estoy hablando de | hablé desde mi especialidad señorita
242. Nixa: -electricidad-
243. P: ¿de electricidad?
244. Pablo: sí
245. P: ¿entonces cómo podríamos colocarlo? Franco ayuda | de textos instructivos | ¿cuya temática se centrará en?
246. Franco: la especialidad
247. P: (dicta a Pablo | quien escribe) la especialidad || cuya temática se centrará en | la especialidad | que ¿cursan? | los alumnos || o sea | desde el área del lenguaje y la comunicación vamos a apoyar en el fondo a los otros docentes para hacer interdisciplinaria la investigación | le vamos a preguntar qué se yo al profesor de Electricidad 1 | qué manuales necesita y cuáles son las pautas que él utiliza para que sus alumnos los confeccionen y los vamos a intervenir
248. Camila: -el formato también que se::

249. P: el formato  
250. Camila: él tendría que tener el formato que se utiliza  
251. Franco: el propósito  
253. P: pero no lo estrese en este minuto | terminemos esto  
254. Estrella: profesora | ahí donde dice “para esto se internara en:”  
255. P: sí | si también vamos a llegar ahí (ríen) son unas brujas (ríen) | pero tú no sabes cómo se portan los niños en ese colegio | a lo mejor más que asistir se va a internar en el colegio  
256. Estrella: ¿y que coloque “el fin” está bien?  
257. P: espérate un rato (ríen) siempre y para que ustedes lo aprendan como profesores | tienen que ir solucionando las cosas de a una porque si no lo único que van a hacer va a ser frustrar al alumno si le dicen: “y pon esto acá y cambia esto allá” | no las escuches Pablo (ríen) son un grupo de histéricas | vamos (lee) “Ernesto” bah eso es el colegio “los alumnos del colegio EBT” punto ¿ubicado dónde? ¿dónde está este colegio?  
258. Pablo: en Quillota  
259. P: (dicta) ubicado en Quillota | | pero pon Temple coma cambia el punto | por favor | |  
260. Pablo: ¿le coloco coma?  
261. P: sí | y la u con minúscula (ríen) oye yo también me pondría nerviosa si tuviera que estar escribiendo así un texto súper difícil | ya | mira en vez de “para esto” pongamos “con el fin de desarrollar esta investigación”  
262. Franco: parece que fuera el objetivo  
263. P: sí  
264. Franco: o el propósito  
265. P: pero dejémoslo así | después lo vamos a editar | tranquilo  
266. Rosmery: tranquilícense  
267. P: sí | qué les pasa | están igual que los niños del colegio cuando va a llover y se ponen todos como locos  
268. algunas: sí::  
269. Franco: es que en la práctica nadie me pesca (ríen)  
270. P: ¿y por qué?  
271. Franco: no | es mentira (ríen)  
272. Camila: lo confunden con alumno siempre (ríen) | de verdad  
273. P: ¿pero va con el jockey ese a clases?  
274. Franco: no::  
275. Rosmery: va de terno  
276. Franco: con corbatita  
277. P: como para matrimonio civil  
278. Franco: claro (ríen)  
279. P: veamos (lee) con el fin de desarrollar esta investigación en Quillota punto (lee) “{(AC) con el fin de desarrollar esta investigación se internará}” +no+ e:: | borra todo lo que está después de investigación para abajo (a los demás) ¿qué podemos colocar ahí? | ¿qué es lo que se realizará | Pablo?  
280. Pablo: e:: el taller de escritura  
281. P: un taller de escritura en colaboración con las asignaturas involucradas ¿algo así?  
282. Pablo: mm sí (escribe) | |  
283. Elexia: -y el break-  
284. P: cuando terminemos esto vamos a hacer un break y después vamos a ver lo de escritura académica que les prometí  
285. Pablo: ¿está bien así profesora?  
286. P: (lee) “{(AC) con el fin de desarrollar esta investigación se realizará un taller de escritura en colaboración con las asignaturas implicadas}” después eso lo vamos a revisar de nuevo ¿ya? pero ahí lo vamos a dejar por mientras | como para que no se nos pierda el objetivo | | avanza por favor Pablo | silencio por favor  
287. Pablo: ya | introducción  
288. P: pero es que tenemos que participar todos en todo si esa es la idea | lo demás se hace en la casa (lee) “{(AC) la construcción de esta investigación está basada en la investigación-acción vale decir se internará en el colegio” eso hay que arreglarlo | pero sí está bien lo que viene después Pablo (lee) “para detectar cuáles son los

problemas que” presentan | no poseen “los estudiantes al momento de construir” y:: ahí precisa | un texto instructivo | (lee) “{(AC) en este colegio se tiene contemplado que los estudiantes deban saber” | que los estudiantes construyan material escrito nada más

289. Pablo: ¿el resto lo borro?

290. P: ese “deban saber construir” bórralo y pon “construyan material escrito”

291. Pablo: ¿cómo? no entendí

292. Marcela: borra allá en saber construir ahora (ríen) (Marcela se para a ayudar a su compañero)

293. P: en vez de eso coloca construyan | gracias Marcela | | (lee) “que acompañen las elaboraciones de carácter técnico | tales como circuitos eléctricos para el hogar maquinaria industrial” eso está bien | lo otro de redacción tenemos que arreglarlo después (lee) “{(AC) la finalidad de este estudio es modelar un taller de escritura en el cual se construye un instructivo académico}” ¿se construye un instructivo académico? |

294. Marcela: no *po* ¿no era un texto?

295. P: textos

296. Pablo: textos

297. P: textos instructivos | se construyan textos instructivos | (estudiante escribe, profesora lee) con la finalidad de generar materiales que vayan dejando en claro las problemáticas que se le presentan a los estudiantes | es que los textos instructivos no son

298. Camila: como ligados

299. P: no | o sea no son textos instructivos para para aclarar los problemas de los estudiantes (lee) “en el cual se construya un taller en el cual se construyan textos instructivos | con el fin de” | ¿de qué? | | de explicar o aplicar los contenidos aprendidos | eso es | o sea el alumno va a un taller de:: de electricidad ¿cierto? y el profesor le dice ya | al terminar la primera unidad usted tiene que hacer un manual de cómo ensamblar:: no sé un cable RCA en un microcomponente | y eso es lo que | eso se le va a aprobar al alumno ¿cómo expresa eso Pablo ahí? | ya *po* tenemos cuántas profesoras de castellano

300. Marcela: “que vayan dejando” eso que lo borre

301. P: sí | que borre “que vayan dejando”

302. Marcela: que vayan dejando claro | y la problemática que-

303. Paola: ese (lee) “con la finalidad de::” todo eso hay que borrarlo

304. P: sí

305. Pablo: ¿todo esto?

306. P: sí (lee) “en el cual se construya textos instructivos” borra eso (dicta) como instrumento de evaluación de los aprendizajes en las asignaturas | eso es | en las asignaturas porque en la especialidad es muy general y ya la pusimos arriba ¿ya? | ya Pablo si cuesta pero [va a salir]

307. Marcela: [pero eso también] lo tiene que borrar *po* (lee) “los instrumentos de evaluación” porque es muy general ¿o no?

308. P: no porque eso es aparte

309. Marcela: a:: ¿y cómo evalúa eso?

310. P: no | lo que él va a hacer en el fondo es | él no va a hacer | silencio por favor | él no va a hacer una:: rúbrica para evaluar textos instructivos | lo que él va a hacer es un taller de escritura ¿para qué? porque lo que Pablo explicaba | por ejemplo Paola está en un curso de:: ensamblaje de circuitos eléctricos 1 y el profesor en vez de hacerle una prueba lo que les dice es construya un manual para:: donde dé cuenta de cómo ella ha aprendido a ensamblar las cosas | entonces el manual es el tipo de prueba que tienen estos alumnos | es como yo les fuera a enseñar a los niños a responder pruebas de ensayo pero a través de un manual y como esa es una exigencia real dentro de lo que Pablo describe al interior del colegio | lo que nosotros vamos a hacer desde el lenguaje es apoyar | la confección de ese material | y eso es lo interesante y para eso vamos a tener que enseñar textos continuos textos discontinuos el tema de la imagen el tema de los colores las estrategias de redacción específicas | porque el texto instructivo se redacta de una manera distinta a los otros tipos de texto | tiene una textura distinta | se usa más el verbo en infinitivo en imperativo | entonces vamos a tener que diseñar sesiones que contemplen todos los aspectos involucrados ¿ya? | bien

311. Pablo: ¿qué había dicho profesora? que me perdí ahí

312. Marcela: algo de cómo evaluación como instrumento de evaluación

313. P: sí | (lee) “es modelar un taller de escritura en el cual se construyan textos instructivos | que faciliten en el fondo” | (dicta) sí | aquellos textos requeridos en las asignaturas de especialidad | por los profesores de las asignaturas técnicas” || eso igual lo podemos volver a redactar después | lo que me interesa son las partes ahora ¿ya? | ahora ¿es pertinente así? (señala presentación ppt) el propósito de la investigación | la definición está abajo | por ejemplo Pablo | y esto es una observación | mira ¿qué pasa en ese tercer párrafo? ¿quién lo puede leer? ¿Estrella? léelo por favor | el tercero
314. Estrella: ¿el taller material que utiliza?
315. P: sí ¿qué tiene de malo ese párrafo? ¿es un registro académico o no?
316. Marcela: no
317. P: no | que se adquirió que adquirimos que los alumnos adquirieron | hay que tener ojo con esas cosas | ya no se nos pueden pasar
318. Estrella: como es una tesis hay que ser rigurosos | no se pueden pasar esas cosas
319. P: mucho más sí | veamos la otra | después vamos a ver los problemas menores que haya porque:: | ya sigue por favor Pablo
320. Pablo: el objetivo de la investigación
321. P: diseñar materiales para la construcción y comprensión | comprensión no y dijimos que construcción lo sustituíamos por/
322. Estrella: producción
323. P: producción (Pablo anota) | para la producción de textos instructivos ¿y cuál es el apellido? si quieres textos instructivos técnicos | como para enfatizar más que para definir | porque el texto instructivo casi siempre es técnico | siempre es técnico pero como para modalizar un poco más ahí | a ver el primer objetivo | Camila léelo tú | el específico
324. Camila: (lee) “saber las especificidades técnicas del colegio en que trabajan con instructivos”
325. Marcela: no | yo creo que no
326. P: porque el general es diseñar un material ¿ya? yo diría que además es diseñar y aplicar un material | ¿ya? || (estudiante anota) ¿Pablo tú pondrías como un objetivo específico ver la posibilidad de implantar un taller de escritura?
327. Elexia: no *po* | eso no es un objetivo
328. P: no es un objetivo
329. Pablo: ¿no?
330. P: no
331. Nixa: implantar
332. Elexia: sí | porque ver la posibilidad es como casi sumiso
333. P: o desarrollar | desarrollar mejor | acuérdate que en Sampieri se dan incluso los verbos que uno puede ocupar
334. Marcela: ¿y en la primera? ¿conocer?
335. P: ¿conocer? es que no es conocer las especialidades técnicas del colegio porque ya las conoce || yo pondría determinar los tipos de texto instructivo que se utilizan al interior de las especialidades | algo más que tenga que ver con la tesis directamente ¿ya?
336. Elexia: o mejorar la escritura de los estudiantes del colegio | pero conocer las formas-
337. P: sí
338. Pablo: ¿entonces pongo?
339. P: saca el conocer | (dicta) desde el conocer hasta de | eso
340. Elexia: es que aunque sean objetivos específicos tienen que ser concretos | no así como
341. P: sí | no posibilidades | ya | eso | desarrollar | después los vamos a arreglar de nuevo | pero así está | sigue por favor || ya Franco/ yo pondría
342. Franco: que no es investigar la especialidad | sino que qué tipo de textos
343. P: instructivos
344. Franco: se elaboran en la especialidad
345. P: sí | se elaboran en la especialidad (dicta) ¿qué tipo de texto instructivo se elabora en la especialidad? | las tesis no se escriben en un día || si nosotros el año pasado ya teníamos adelantado esto
346. Paola: con eso | ahora estaríamos



347. P: sí | ya el otro Marcela ¿cómo se puede mejorar? | (a Pablo) borra esa pregunta
348. Pablo: ¿cuál?
349. P: la dos | ya la tercera | lee la tercera por favor
350. Marcela: ¿cómo se puede mejorar la escritura de los alumnos?
351. P: ¿cómo se puede mejorar la escritura de los? ¿vamos a responder esa pregunta de investigación? ¿cuál sería la pregunta correcta?
352. Franco: puede ser ¿qué metodologías se utilizan?
353. P: ¿vamos a hacer una investigación acerca de las metodologías entonces? no
354. Marcela: no
355. Rosmery: ¿cómo implementar talleres-
356. P: interdisciplinarios | tiene que ir la idea de los talleres interdisciplinarios en una de las preguntas de investigación | el tema es cómo Pablo | Estrella | | es que a lo mejor la pregunta no es cómo | podría ser como ¿qué estrategias si te quieres meter con lo teórico | requieren los alumnos para redactar un texto instructivo? en ese caso como definir eso Pablo | a nivel de estrategias ¿qué estrategias para elaborar un texto instructivo? pensando en que eso lo vamos a responder durante la observación
357. Nixa: ¿cuáles son los objetivos?
358. P: es que no los tiene así | es que por eso quiero que arregle las preguntas para ver si se relacionan con los objetivos porque no están relacionados ni los objetivos con las preguntas ni las preguntas con los objetivos | entonces echemos una arregladita acá | porque siempre hacemos ese ejercicio ¿y qué tipo de textos instructivos? no porque no es distintos tipos de textos instructivos ¿qué conocimientos necesitan los alumnos para escribir estos textos instructivos? es que el texto instructivo es uno en el fondo
359. Pablo: ¿entonces cómo sería profesora?
360. P: sería ¿qué tipo de conocimientos requieren los alumnos para | desarrollar un texto instructivo? | exacto | entonces ¿se acuerdan de que hacíamos ese cuadrito de la pregunta y el objetivo? ya | para la primera pregunta ¿cuáles son las especialidades técnicas que pide un texto instructivo académico? ¿cuál sería el objetivo? vuelve por favor | a los objetivos (en ppt) ¿el 1? (leen la diapositiva)
361. Franco: de los tres el que más se relaciona es el uno
362. P: el uno con el uno | después tenemos que ver si son pertinente o no | ahora solamente los vamos a relacionar (lee) “desarrollar un taller de escritura que guíe la formación del instructivo” vuelve a la pregunta por favor (leen)
363. Pablo: ¿podría tener relación con la segunda?
364. P: podría tener relación ¿podríamos precisar algo en la segunda pregunta?
365. Marcela: algo del taller parece que decía
366. P: no | estamos viendo la segunda pregunta
367. Marcela: por eso es que el primer objetivo parece que decía algo del taller
368. P: lo que vamos a hacer es lo siguiente Pablo | frente a cada pregunta vamos a redactar varios objetivos específicos y después vamos a seleccionar los más pertinentes | pero primero vamos a evaluar si son pertinentes las preguntas ¿ya?
369. Estrella: podrías hacer una tabla mejor Pablo
370. P: ¿te acuerdas cuando lo hacíamos con esa tablita de objetivos con la pregunta? quedaba mucho más claro
371. Estrella: creaba correlaciones
372. Paola: al respecto de la pregunta ¿cómo se puede mejorar la escritura de los estudiantes? en el taller que tú le vas a presentar a ellos lo verás
373. P: sí | ya | sigue adelante | tenemos que ver con todos pero sobre todo con Pablo | sigue adelante para ver qué hay (lee en PPT) “la justificación” ya “relevancia metodológica” ¿y? usa las palabras técnicas | relevancia social | relevancia metodológica tal como lo hace Sampieri | ya ahí está la justificación | sigue por favor | | ¿marco teórico?
374. Pablo: sí son autores que estuve buscando | como en primera pesquisa
375. P: ¿eso es específico del texto instructivo? ¿esa cita?
376. Pablo: los primeros teóricos que busqué señorita | son enfocados a lo que es la escritura propiamente tal pero como texto instructivo

377. P: yo creo que los vamos a tener que buscar | está bien esa cita déjala | pero hay que contextualizarla y vamos a tener que buscar el texto instructivo con mayor precisión ¿ya? siga por favor
378. Pablo: todas las citas que vienen van relacionadas con la escritura señorita | hasta el momento no he encontrado de instructivo
379. P: ya vamos a buscar | perfecto | ya Pablo todavía nos queda *pega* | ya vamos a tener que ir asumiendo ciertas partes ¿quién me queda con presentación ahora?
380. Camila: la Estrella
381. Elexia: nosotras
382. P: ya chicas
383. Paola: nosotras igual tenemos presentación
384. P: no pero ellas ¿quién tiene alimento para la Ele? (ríen) terminamos esto y nos vamos a break pero después | vamos a terminar esto primero | hay gente que tiene una hora y media de clases continua y no muere no le pasa nada así que tranquila
385. Nixa: en España son 4 horas de clases con 15 minutos de descanso | eso es horrible
386. P: nosotros como somos de tradición española vamos a hacer eso | fuimos colonizados | no es mi culpa (ríen, Rosmery da yogurt a Elexia)
387. Elexia: mira este yogurt | venció el 30 de marzo
388. P: quieres envenenar a tu compañera (ríen)
389. Rosmery: pero si mi mamá lo compró ayer en el supermercado
390. P: dile que la engañaron que casi matas a una compañera (ríen)
391. Elexia: voy a seguir con la misma hambre | me dejaste con más hambre | me abriste el apetito
392. Nixa: puedes reclamar mostrando la boleta de la compra
393. P: adivinen qué mamá no va a recibir nada este día de la madre (ríen) la madre asesina | ya vamos
394. Nixa: quedamos en que lo que más teníamos nosotros en las falencias era qué técnicas íbamos a usar nosotros para trabajar la memoria y las emociones | que era lo principal
395. P: sí me acuerdo
396. Nixa: entonces nosotras encontramos dos cosas que nos han servido mucho | una se llama es una guía metodológica para la memoria y la historia local y en el tercer capítulo (abre un PDF)
397. P: ahí vi talleres de encuentro para la memoria
398. Nixa: claro
399. P: {(DC) ma ra vi llo so}
400. Elexia: es súper comunista el autor sí
401. Nixa: sí
402. P: (burlona) ay qué atroc (risas)
403. Nixa: pero::
404. Franco: se comen las guaguas
405. Elexia: pero hay cosas muy buenas que se pueden | bueno que uno saca de ahí
406. P: es que ustedes le ponen una especificación en la tesis | una mirada desde la-
407. Nixa: es que ahí habla de los ejercicios de memoria | individual y colectivo | entonces hay unas técnicas acá que están súper buenas | por ejemplo en la primera etapa | cosas que tenemos en el marco teórico | en otra parte habla de intervención comunitaria porque hay una parte en que se puede hacer un proyecto que es como el de nosotros que no vamos a hacer un libro | no vamos a escribir lo que pasó
408. P: ¿ah no?
409. Nixa: o sea literalmente | vamos a sacar resultados pero no vamos a estar traspasando leyendo todo como para hacer de inicio a fin de cada sesión lo que va a pasar | no vamos a hacer como en literatura un libro que es a lo que se refiere
410. P: veamos qué pasa porque como es investigación-acción tal vez salga un producto de eso
411. Nixa: sí obvio | pero me refiere
412. P: y acuérdate que nosotros el año pasado hablábamos acá con la U había algo de extensión ¿se acuerdan? que tal vez por ahí podía servir | entonces imagínate que de esta gente emerja porque es investigación-acción | si esa es la gracia que tiene | no vamos a ir con una idea tan cerrada
413. Nixa: pero nosotros no vamos a grabar cada sesión

414. P: no si no pueden grabar pero a lo mejor podemos publicar después ciertas cosas que emerjan desde las mismas personas si esas personas autorizan y quieren
415. Nixa: claro | ya | lo otro que encontramos porque esto es para la memoria | lo que encontramos acá es sobre un taller que se hizo para reconstruir la memoria en Colombia que igual nos sirve mucho porque tiene 101 páginas y tiene mu::chas actividades súper buenas
416. P: ya pero déjame ver el índice de Colombia (lee) a ver | ponme el objetivo general lento por favor | sí hay hartos ¿hay masaje? ¿decía masaje? ¿o mensaje?
417. Nixa: es que es para hacer una guía | ve que aquí nosotros tenemos que completar
418. P: pero eso te puede servir para ordenar cada una de las sesiones
419. Nixa: sí:
420. Elexia: está súper bueno
421. P: genial | ay pero me cargan esas actividades como lúdicas con lanita que enredan a la gente | no pobre gente | y después los matan (ríen)
422. Franco: y desaparecen
423. P: y desaparecen
424. Nixa: hay una técnica en el cuatro parece | hay una técnica en el anexo cuatro que es para trabajar con las emociones (lee) “técnica de las emociones”
425. P: pero acuérdate que dijimos que no nos vamos a meter con las emociones porque imagínate que se nos mate gente (ríen)
426. Nixa: no pero teníamos que estar muy claras de qué es lo que hay que hacer y qué es lo que no hay que hacer
427. P: exacto | eso sí que sí
428. Nixa: entonces hay técnicas
429. P: (lee) recursos ninguno (ríen)
430. Nixa: este por ejemplo | se llama la técnica del muro y cómo se hacen | son actividades
431. P: ah mira (lee) “pedimos que se reúnan en parejas más o menos el mismo peso (ríen) y pedimos que coloquen sus manos con las palmas al frente | las mismas que deberán chocar con las palmas del compañero | además tendrán que pararse con las piernas separadas | a la voz de ya deberán empujar y hacer resistencia” ¿y para qué es?
432. Nixa: es que estos anexos son las actividades
433. P: es que es como para entrar en confianza entonces igual puede servir
434. Nixa: ya | vamos al marco teórico | acá en esta parte se explica que se pretende trabajar con las emociones a través de la memoria histórica-colectiva
435. P: ya | entonces un concepto a definir va a ser ese
436. Nixa: sí
437. P: entonces qué vamos a entender y ahí está (señala diapositiva)
438. Nixa: luego acá está lo que es la emoción
439. P: (lee) “emotio motioni” ¿de qué declinación es esa según vimos en historia de la lengua? ah yo no les hice | mejor porque no me sale tan bueno ese curso ¿te acuerdas que vimos las declinaciones? cantamos hasta Carmina Burana un día a todo pulmón en latín (ríen)
440. Nixa: luego aquí hay otro autor que habla sobre las emociones que cita tres clases de emociones
441. P: ya acuérdate de que aparte de hablar de la emoción tenemos que hablar de esa emoción amedrentada un poco | o sea de cómo funciona el rescate de la emoción a partir de situaciones traumáticas también
442. Nixa: aquí habla sobre el pasado y los mecanismos
443. P: eso está interesante | por las generaciones anteriores | las citas están mal hechas porque no está citado | mira arriba donde está Aróstegui (lee) J. Aróstegui fundamenta que | no Aróstegui entre paréntesis año alguna información | porque Juanito Aróstegui ¿quién es? y mira | después se cita a Pedreño | acuérdate que no podemos hacer doble cita | si vamos a citar a Aróstegui tiene que ser desde Aróstegui no desde Pedreño | ojo con ese detalle | y lo otro es que citas no tan extensas | no más de cinco líneas
444. Nixa: ¿en serio? habla de la construcción
445. P: es que anda cortándolas parafraseando | utiliza otros recursos para que no te quede-
446. Nixa: ah ya | aquí habla sobre la experiencia

447. P: sí yo creo que están bien las citas | pero hay que comentarlas dividir las | hay que trabajarlas un poco más
448. Nixa: y luego están aquí los métodos que le había mostrado de la etapas | de las técnicas
449. P: sí y subtitular (lee) cita a Mario (ríen)
450. Franco: Mario Kreutzberger
451. P: ¿quién es Mario? Mario Kretuzberger
452. Camila: Mario Bross
453. P: Mario Bross
454. Nixa: ese es un profesor de historia y él | Mario Garcés Durán y estuvimos así como *sicopateándolo* y es un profe de Santiago de la Facultad de Historia de la Universidad de Santiago y le mandamos un correo así *patudamente* porque como lo citamos y él ya ha hecho muchos talleres sobre esto | sobre la memoria local porque él es parte de la organización que se llama ECO | que se llama Educación y Comunicaciones que es súper comunista en las redes sociales (ríen) | pero igual nos sirve
455. Camila: ¿qué tiene que sea comunista en las redes sociales?
456. Elexia: porque nosotros tenemos que abordar el tema como Régimen Militar | no podemos ponerle dictadura ni Golpe Militar | entonces a eso nos referimos con que::
457. P: es que en general es una investigación imparcial | entonces yo creo que ellas se asustan u poco si es comunista porque queda-
458. Nixa: no | a mí me gusta el comunismo
459. Elexia: a mí también me gusta | es que al leerlo se nota la ideología que tiene
460. Camila: pero ustedes no van a hacer una copia de eso | son solo sus ideas
461. P: ¿o van a terminar marchando? (ríen)
462. Camila: ¿o van a comer guaguas? (ríen)
463. P: ¿o van a quemar neumáticos afuera de la sede que le va a prestar la Municipalidad? no sería bueno
464. Nixa: acá hay unos propósitos súper buenos de la metodología | dice (lee) “que el equipo de trabajo sea capaz de ir haciendo un aprendizaje a partir de su propia experiencia evaluando autocríticamente su quehacer valorando [sus logros y xxx]”
465. P: [¡ay tanto gerundio!] (ríen)
466. Nixa: “adecuando los plazos | los ritmos de la propia comunidad extra e incluso [el equipo xxx]”
467. P: [ese incluso es como más encima (ríen) horrible | suena horrible]
468. Nixa: “el proyecto que les permita contar con un registro de experiencias” | es como:: para que nos [xxx]
469. P: [saben que] la idea de una bitácora yo la había pensado y no es mala | una bitácora del taller que sea como:: una evidencia de nuestra investigación ¿y eso está textual?
470. Nixa: sí
471. P: ya
472. Nixa: aquí habla sobre::
473. P: muchas citas | sabes que hay que trabajar esas citas | hay que parafrasearlas acortarlas comentarlas | no tirarlas solamente en el marco teórico pero sirven | o sea no vayan a sacar las citas si con ellas vamos a trabajar | dale sigue
474. Nixa: pero hay como que explicarlas
475. P: sí
476. Nixa: bueno | {(AC) todos estos métodos} (lee rápido el PPT) “es de esperar que esta investigación aporte nuevos aspectos en base a”-
477. P: en base a es un anglicismo
478. Nixa: ah verdad ¿cómo era? ¿a base?
479. P: con base en | sí | a todos nos pasa | cuesta mucho sacárselo | pero es en inglés
480. Nixa: (escribe) con base en | así/
481. P: sí o fundamentándose en |
482. Nixa: esta parte quería preguntarle porque:: dice Mario entiende dos tipos de preguntas | unas individuales y las otras colectivas y dice que la entrevista colectiva es igual a un taller pero nosotros que hemos visto Sampieri | no menciona eso

483. P: es que ojo que Sampieri no trabaja esto como tema | entonces él esta precisando solo para investigación | no está pensando en esto
484. Nixa: ya | pero entonces estaría bien poner eso/
485. P: sí | es que no es que algo esté mal o esté bien | por eso es que uno hace el marco teórico porque uno se asegura entonces yo te puedo decir “esto es un celular” (muestra un teléfono móvil) y “esto es un celular” (muestra otro) | pero yo voy a trabajar con este celular entonces lo que haces tú en el marco teórico es definir tu objeto ¿ya? “y no con este | este puede ser tan celular como este otro” y los dos son válidos y funcionan pero +mi postura+ | para lo que yo quiero el celular me sirve más este que este | porque yo lo quiero para leer no para llamar por decirte algo | entonces no se trata de que una definición esté mala y otra esté buena | sino que el criterio es más bien de adecuación
486. Elexia: para qué la vamos a utilizar
487. P: exacto | -yo tengo alumnos inteligentes a veces- (ríen)
488. Rosmery: (riendo) a veces
489. P: y a ratos | y eso que la trataron de envenenar (ríen)
490. Elexia: y eso que tengo hambre
491. P: Rosmery ya tiene antecedentes de asesinato (ríen)
492. Nixa: sí | con gatos
493. P: ahora mata gente
494. Franco: va a ir a hacer un taller a la cárcel y la van a dejar adentro (ríen)
495. P: sí | desde la cárcel | se va a llamar un estudio:: memorias de | de a poco vamos llegando a la etnografía | entonces | fundamentándonos en los sustentos teóricos | esta es como la justificación/
496. Nixa: es que es el final del marco teórico | la última parte
497. P: sí pero el marco teórico | la última parte nos falta hartito | en el marco teórico tú me vendes lo que vas a hacer a nivel teórico ya/ igual vamos a hacer muchas ediciones de esto | pero con las citas que tienes | tienes para alargar esto o sea puedes poner otras para contrastar | pero no manejen ese sistema de citas tan extensas sino que vayan parcelando comentando que se note un procesamiento de la información más que citar | | para un primer momento está bien | de hecho lo que yo hago al principio es que saco las citas | corto y pego y después empiezo a rellenar | después uno va editando separando reagrupando por tema | hay que trabajar eso de alguna manera y no lineal | entonces por ejemplo primero cita un libro de:: Cartes y sacas todas las citas que te sirven | después tú pegas la de Vergara todas las que te sirven y después las relees y las agrupas por tema y las vas mezclando las que hablan de un tema las que hablan de otro | | entonces ahí vas haciendo un trabajo un poco más amalgamado ya/ ¿algo nos queda? cualesquiera/ ya break

### 1.3 Sesión 3

**Miércoles 13 de abril 2016 15:30 horas**  
**Seminario de Grado – Profesora Marcela**  
**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

|| pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto  
xxx texto incomprensible  
\fin descendente  
/ fin ascendente  
{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado  
{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado  
P: profesora  
(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora, en la clase están Paola, Marcela, Estrella, Elexia, Nixa, Franco, Luisa, Rosmery, Camila. No está Pablo)

1. P: lo que ahora vamos a analizar especialmente referente a uno de los capítulos está como un enlace de Google Drive en la cuenta de Castellano UDLA 2012 ¿ya? lo que me interesa de acá si ustedes se fijan este volumen que es el de cuestiones gramaticales | así se llama | tiene reglas de acentuación tiene ortografía tiene cuestiones de léxico | la planificación | el párrafo en la escritura | cuestiones de puntuación mecanismos de cohesión objetivación e implicación | lo que primero nosotros vamos a ver es el empleo de la norma culta ¿por qué el empleo de la norma culta? porque ustedes ya son profesores de castellano prácticamente | o sea yo desde hoy considero que usted ya sabe colocar tildes ya sabe colocar comas | debería tener incluso un nivel similar al mío en eso porque ya cursaron las asignaturas que correspondían al área de gramática y de lingüística ¿ya? pero lo que yo no podría exigirles en este minuto es el empleo de la norma culta || este manual tiene una gracia a diferencia de manuales teóricos como la RAE trae ejercicios y esos ejercicios justamente nos van a permitir a nosotros comprender y aplicar | lo que queremos aplicar que sería el uso de conjunciones adverbios en el discurso universitario académico || si ustedes se fijan en la primera parte | esto lo voy a presentar | dice género gramatical número gramatical voz extranjera | compuesto | plural en abreviaturas | concordancia sujeto verbo | el artículo seguido de sustantivos | el artículo indefinido | las contracciones | el distributivo | los numerales pero todo desde el texto académico | nada desde el texto común ¿ya? trae el uso verbal en normas académicas | la norma lingüística y la función del verbo | los adverbios | la norma culta y el empleo de preposiciones conjunciones conectores y marcadores del discurso y su relación con la norma culta || este capítulo lo vamos a ir trabajando de la siguiente manera | una parte la van a trabajar ustedes en casa y van a traer los ejercicios resueltos y otra parte la vamos a ver durante las clases | de este capítulo que sería el de norma culta no me interesa ni el género ni el número ni la concordancia sujeto y verbo | pero sí me interesan las formas verbales y el uso lingüístico que va desde la página 122 a la 148 y eso va por cuenta de ustedes | ustedes lo leen en casa y traen los ejercicios resueltos ya/ lo pueden imprimir para la próxima clase

2. Elexia: ¿cuál?

3. P: es el acápite número siete del capítulo la norma culta ya/

4. Elexia: ¿dijo de la página 122 a la 148?

5. P correcto pero no es tanto como se ve | o sea uno va leyendo y haciendo ciertos ejercicios || y lo que yo voy a ver en esta oportunidad es lo otro que está en la página 443 || lo que les mando es como ejercicio es para precisar mucho mejor la escritura || ese manual entero es para escribir una tesis o cualquier texto académico que yo quiera escribir || no es que a uno le digan las graves se acentúan en la penúltima sílaba cuando | no | sino que solo aplicado a la norma académica pero qué es lo que me interesa a mí para la construcción del marco teórico | primero la objetivación y segundo la implicación | es decir que el texto que yo vaya a leer o que yo vaya a escribir sea un texto de tipo objetivo y que las implicaciones que estén determinadas en ese texto sean claras y precisas | entonces vamos a ver ciertas formas precisas que hay para lograr realizar este objetivo ¿ya? esto lo pueden descargar a sus teléfonos celulares sus iPhones tablets | lo que quiera que sea

6. Elexia: ¿eso está en el mail profe?

7. P: sí | está como un link de Google Drive ¿ya? este manual entero es bueno | así de simple | si usted quiere tener una escritura académica este manual la va a guiar | porque los otros como la GRAE son manuales teóricos ¿ya? entonces vamos a partir leyendo la introducción y la vamos a leer porque creo que es importante que vayamos definiendo | ya Estrella | lea el primer párrafo por favor

8. Estrella: (lee) “partamos por una constatación || uno de los problemas más evidentes en los exámenes académicos y en los trabajos de los estudiantes | así como de los informes y otros documentos de trabajo de los profesionales | es la irrupción de la subjetividad en textos que deberían de ser objetivos”
9. P: ¿qué significa eso?
10. Franco: que:: al momento de escribir expresan la opinión personal en un texto que debería ser objetivo
11. P: correcto | en un texto académico por más que sea investigación cualitativa | la figura del autor debe estar relegada o debe estar escondida tras las líneas que escribe +no es un ensayo+ | es un texto académico ¿ya? lea por favor | Franco el segundo párrafo
12. Franco: (lee) “en lo que nos concierne asociaremos objetividad con escritura experta frente a subjetividad con rasgos de informalidad || la subjetividad típicamente oral aparece en demasiadas ocasiones inadvertidamente en la escritura inexperta académica y profesional || bien es cierto que la objetividad o subjetividad de un discurso no se corresponde de manera directa con el hecho de que se trate de un texto escrito o de una producción oral sino que la oposición reside más bien en que un discurso se enfoque | o bien hacia la interacción | un correo electrónico de tipo personal por ejemplo | o bien hacia el contenido como | en general es el caso de los textos académicos y profesionales || los problemas de escritura que analizaremos en las páginas que siguen tienen su origen desde este punto de vista en un error de enfoque sesgado hacia la interacción en lugar de hacia la información
13. P: ya ¿qué implica eso Franco?
14. Franco: que:: que como dice ahí que:: se está enfocando en la:: más en el autor que en lo que está entregando de contenido-
15. P: en la interacción con el otro que en el contenido mismo | nosotros en qué nos tenemos que centrar acá/
16. Franco: en el contenido
17. P: en el contenido | muy bien entonces | lo primero que nosotros vamos a: aprender son los mecanismos de descontextualización lingüísticos || el primer mecanismo | tomen nota por favor | si no se van a perder | tiene que ver con el uso de un léxico preciso | en mi tesis no pueden ir palabras como cosa algo asunto | no se trata de que el texto esté bien o mal escrito sino que el texto sea adecuado o inadecuado | tiene que ver con la pertinencia | no tanto con la corrección normativa si no más bien con la adecuación ¿ya? entonces qué es lo importante acá | el uso de un léxico preciso qué es lo que significa/ que tengo que utilizar las palabras como corresponde y desde ya vamos a hacer un acuerdo | verbos tener decir haber poner | esos cuatro verbos en un primer momento los vamos a usar con restricción | qué significa eso/ si yo voy a poner en mi tesis que tengo los datos voy a preferir decir/ voy a exponer los datos | voy a demostrar los datos pero no tener los datos ni tener ni decir ni haber ni poner ya/ | vamos a preferir usar la palabra precisa | en vez de decir que esa persona tiene un puesto importante vamos a decir que esa persona desempeña un puesto importante | a eso se le llama precisión léxica | no utilizar proformas ni algo ni eso ni cosa || ese va a ser el primer acuerdo que vamos a tomar para la redacción de nuestra tesis ya/ el segundo tiene que ver con los adjetivos | hay dos formas de usar los adjetivos | antes del sustantivo y después del sustantivo | cuál es más formal/ después del sustantivo | esto no es un texto poético | no son los dulces niños que están en el colegio ¿ya? ni el lejano establecimiento | no es literatura | el establecimiento lejano | son los niños dulces | se utiliza la norma académica formal || en tercer lugar | el empleo de conjunciones subordinantes que van a explicitar las relaciones de significado | no vamos a conectar nuestra tesis utilizando la manoseada y | y esto y lo otro | las relaciones las vamos a marcar y ya vamos a hacer ejercicios para esto con marcadores del tipo causales porque ya que | consecutivos por lo tanto | adversativos pero
18. Estrella: sin embargo
19. P: sin embargo | concesivos como el aunque pero la y la vamos a usar con moderación | solamente para adjuntar elementos análogos || y también vamos a usar y vamos a aprender un conjunto de mecanismos que son mecanismos específicos para hacer nominalizaciones | en vez de decir “investigaremos” diremos “en esta investigación” o “se investigará” | ya vamos a aprender a hacer eso como recurso ||
20. Franco: profesora cuando dice uso del léxico preciso se refiere a los tecnicismos/
21. P: ni siquiera | se refiere a utilizar la palabra que corresponde y no la proforma no el genérico | es como por ejemplo cuando tú pescas la mantequilla | ¿qué haces sobre el pan?
22. Franco: eh::
23. P: mantequilla pan | la/

24. Varios: [untas]
25. Franco: [untas]
26. P: untas | no la pones ya/ o sea el léxico no tiene que ver con una valoración técnica | tiene que ver con que existen palabras en español que son las precisas ¿ya? cuando tú vas a romper nueces las/
27. Franco: quiebras
28. P: no
29. Franco: quebrar/
30. P: cascás
31. Franco: cascás
32. P: cascás ya/ cuando tú partes un vegetal con tus manos/ lo/ esto es más difícil | tronchas | tronchas ya/ no son tecnicismos | son las palabras que corresponden nada más pero dejémonos de usar el poner el tener | demostremos en nuestra tesis que somos profesores de castellano | esta tesis es doblemente tesis en ese sentido porque yo a un profesor de Educación Física le puedo pedir que haga un trabajo y a lo mejor no le voy a exigir lo mismo a nivel léxico ni escritural | pero a un profesor de castellano le pido dos cosas | que me demuestre que escribe que sintetiza que comprende que elabora material lingüístico y por otro lado | que entienda el tipo de trabajo que debe realizar | por eso es que nos tenemos que preparar en las dos áreas y por eso es que uno de los objetivos | se acuerdan cuando revisamos el programa/ era desarrollar una escritura académica incluso ahí decía la puntuación | se nombraban todos los elementos | y yo voy a ser bien honesta en este punto | la persona que no demuestre eso no va a aprobar el grado | ¿ya? o sea lo que yo tengo que leer al final es un trabajo de tesis | profesional de un profesor no de un alumno ya | y lo que tengo que ver en el Examen de Grado es la exposición de un profesor y me tengo que reconocer como colega en esa exposición ¿ya? por eso es que vamos a estudiar todos los elementos para poder | ahora ustedes ya escriben | lo que tenemos que hacer ahora [es darle]
33. Nixa: [escriban bien]
34. P: la forma | no no (ríen) no se trata de eso ni de bien ni de mal | se trata de adecuado | que escriban en un registro que es nuevo que es el registro académico ya:: de un nivel un poco superior ¿ya? entonces dice | miren acá | acá hay un texto que se llama “¿Qué he hecho yo para merecer esto?” lo vamos a leer | qué indicaciones se dan en el manual | dice identifiquemos los elementos que aportan un tipo de valoración subjetiva/ y démosle un tono mucho más objetivo | o sea vamos a leer y vamos a cambiar | si quieren descargan el texto el celular como quieran | tener esto en PDF es una joya | no está en Scribd no está en ninguna parte | esto lo escaneó un alumno mío de mi propiedad (ríen) y el alumno lo hizo y fue hojita por hojita y lo tenemos disponible para nosotros así casi en secreto | | ni a Scribd lo he subido y lo cambiado por un libro de tarot | nada (ríen)
35. Paola: ¿este librito no existe en librerías?
36. P: es que sabes lo que pasa | que está en foto | no | no existe en librería | no está | está por Amazon y se compra en euros y el euro está caro | si tú quieres hacerlo así | está como:: el precio es como 29 | yo de hecho pregunté en la Católica porque acá hay un profesor en la Cato | Parodi | que publicó uno de los capítulos pero no está el libro | no está en la Antártica y mandé un mail y tampoco me dan respuesta | pero lo tenemos así y así lo vamos a ocupar
37. Paola: ya
38. P: dice (lee) “aunque el interés por la obra reciente o incluso pasada | con algunas excepciones | del creador cinematográfico Pedro Almodóvar sea leve o inexistente | es imposible para alguien que no tenga la voluntad o la suerte de estar absolutamente desconectado de los medios de comunicación | de las noticias | de esa cosa tan pesada llamada realidad | no acumular indeseadas toneladas de información cada vez que el personaje Almodóvar decide que va a parir una nueva criatura | acompañada con la inequívoca sensación por parte del autor de que la historia del cine | de la cultura | del arte | van a enriquecerse gracias a ella | | el apabullante sentido del marketing que posee este hombre se encarga de ofrecer exhaustivos datos pistas claves enigmas y revelaciones sobre la naturaleza de la trascendente película que va a engendrar” | | vamos por parte ¿dónde hay marcas de subjetividad que se podrían arreglar ahí?
39. Franco: los adjetivos
40. P: los adjetivos compuestos ya | dónde están/
41. Franco: por ejemplo:: el primero que está ahí donde dice:: inequívoca



42. P: línea/ dime la línea
43. Franco: siete | siete
44. Luisa: -o:: tan pesada-
45. P: la inequívoca sensación/ correcto | muy bien | sería sensación inequívoca | cuál otro/
46. Luisa: y esa | de esa cosa tan pesada llamada realidad
47. P: esa cosa tan pesada | correcto | sería de la realidad extenuante | pero hablar de cosa/ está feo cierto/ hay otro más/ en la siete | había otra-
48. Franco: -dice ahí también que-
49. P: el apabullante sentido del marketing sería el sentido apabullante del marketing | cuál otra/ Marce/
50. Marcela: -parir una nueva criatura-
51. P: parir una nueva criatura | Almodóvar decide:: elaborar una nueva obra pero parir una nueva criatura no
52. Luisa: profesora | eso no es porque lo dice Almodóvar | él dice que él pare una nueva criatura
53. P: no | no está hecho una cita
54. Luisa: ah | |
55. Paola: la película que va a engendrar
56. P: ya | que se estrenará | y los exhaustivos datos
57. Franco: los datos exhaustivos
58. P: datos exhaustivos | se fijan que no es que esté malo | sino que no está objetivo
59. Franco: -está inadecuado-
60. P: está inadecuado | es como cuando vimos a Chomsky y veíamos la diferencia entre gramaticalidad y aceptabilidad ¿se acuerdan?
61. Varios: sí
62. P: o sea | gramaticalmente puede estar aceptable o puede estar correcto pero es inaceptable a nivel de sentido | qué más/
63. Luisa: trascendente película
64. P: de la película trascendente
65. Paola: y que va a engendrar profe
66. P: también que va a engendrar | no es una palabra adecuada para este tipo de texto | | veamos el segundo párrafo (lee) “por lo tanto” a mí por ejemplo en lo personal y esto es estilo | no me gusta empezar un párrafo con un conector ya/ no me gusta porque el conector es como un enchufe | conecta y ensambla relaciones | si es un porque conecta una consecuencia con una/
67. Franco: causa
68. P: con una causa | si es un por lo tanto conecta una causa con una/
69. Franco: -consecuencia-
70. P: consecuencia | si es una y conecta qué ¿qué conecta?
71. Franco: dos elementos que son totalmente diferentes
72. P: dos elementos:: análogos | dos sustantivos dos verbos etcétera | por lo tanto un conector que inicia un párrafo ¿que está conectando?
73. Luisa: nada
74. Franco: nada
75. P: nada | es solamente una muletilla | de hecho este párrafo podría partir muy bien diciendo “incluso los profanos tienen puntuales” el por lo tanto no está incluyendo ninguna conexión y si estuviera incluyendo debería estar pegado al párrafo de arriba | porque si no lo que introduce queda referido a demasiada distancia ya/ entonces dice (lee) “incluso los profanos tienen puntuales noticias desde el momento en el que Almodóvar empieza a rodar “Los amantes pasajeros” de que su atormentado espíritu necesitaba retornar a la comedia | ese género liberador al que tanto ama con el que forjó sus señas de identidad como creador | con la intención de provocar sonrisas y risas entre los espectadores masivamente angustiados ante el estado de las cosas” ya ¿qué hay ahí?
76. Franco: atormentados espíritus
77. P: atormentados espíritus y las puntuales noticias/ también las puntuales noticias ¿qué otra cosa hay acá? después esto yo lo voy a cobrar como malo en la tesis | así de simple | no me venga a hacer *pucheros* | no hay lugar para *pucheros* porque después ustedes van a tener una escritura modélica frente a sus alumnos y tiene que

ser la apropiada según los distintos géneros que produzcan ¿ya? entonces fíjense bien | ya reconocimos los dos que había de posposición del adjetivo

78. Rosmary: en la última línea | “entre los espectadores masivamente angustiados”

79. P: muy bien | masivamente angustiados y mira lo que dice después (lee) “ante el estado de las cosas” | las cosas también es una palabra que dijimos íbamos a vetar | miren como parte el último párrafo ¿qué pasa ahí?

80. Paola: y

81. P: ¿está bien partir con una y?

82. Todos: no:

83. P: ¿por qué?

84. Nixa: porque un nuevo párrafo

85. P: porque es un nuevo párrafo | lo que pasa es que ese es un calco del inglés | en inglés es común y acá Paola que es bilingüe puede asegurarlo | es común que un párrafo parta con un *and*

86. Paola: *and*

87. P: ¿cierto? pero en español no y nosotros somos chilenos y colonizados por españoles no por ingleses | por lo tanto la norma que vamos a seguir es la norma española ¿ya? | (lee) “aunque sus últimos y cansinos paseos por el amor y la muerte” | ahí tenemos posposición ¿sí o no? últimos y cansinos paseos

88. Luisa: -últimos y cansinos-

89. P: es como pesado | agobiado ¿ya? (lee) “por el amor y la muerte | sus retratos de los entresijos del alma y del lado oscuro | los abrazos rotos | las educaciones degradantes | los desgarrados parloteos” ahí de nuevo ¿sí o no?

90. Marcela: sí

91. P: (lee) “con ella | las indeseadas pieles” pieles indeseadas (lee) “que te ves obligado” aquí se mete el tú | ¿qué pasa con el “te” ahí Estrella?

92. Estrella: es como:: no es formal | *po*

93. P: no es formal | [hay un cambio de registro]

94. Estrella: [es muy coloquial no/]

95. P: correcto ¿qué debería ir en vez del “te”?

96. Rosmary: se ve/

97. P: se ve | muy bien | ahora nos estamos entendiendo (lee) “y se ve obligado a habitar | el ser y la nada | la hostia en verso y demás temas profundos le hayan procurado múltiples e internacionales elogios” aquí también hay ¿qué hay ahí?

98. Paola: -múltiples-

99. P: pero ¿qué recurso es ese?

100. Elexia: múltiples | el del adjetivo antes del:: sujeto-

101. Franco: presuposición/

102. P: muy bien | antes del sustantivo

103. Elexia: de eso | del sustantivo (ríen) dije sujeto

104. P: sí pero todos entendimos (ríen) (lee) “doctorados honoris causa | reconocimientos académicos y el ingreso en el Olimpo del cine solemne | la taquilla de sus películas está descendiendo | la parroquia ya no es tan fiel y comienza a disgregarse | la gente joven va poco al cine y en cualquier caso no parece flipar” esa palabra es muy informal (lee) “con la acreditada modernidad”-

105. Nixa: -es súper informal-

106. P: mira acá

107. Estrella: y decir poco | profesora ¿también?

108. P: sí | asiste en menor cantidad al cine pero no “va poco al cine” | muy informal | ojo este texto no está mal escrito | es inadecuado nada más

109. Camila: ¿flipar qué significa?

110. P: es informal

111. Nixa: flipar es una cuestión española que es como:: estar excitado con algo

112. P: ¿como cotillar?

113. Nixa: no sé por ejemplo | la gente que fuma allá dice estoy flipando o cuando están viendo una película que es muy buena | estoy flipando con la película

114. P: sí muy informal | es del habla coloquial
115. Nixa: súper informal
116. P: sigamos | e:: (lee) “consecuentemente se impone el regreso a las raíces | al universo y los mecanismos que domina | al humor entre costumbrista y loco | al reconocible toque Almodóvar | a la irreverencia con estilo | a las innegables virtudes” ahí está de nuevo ¿cómo tendría que ser?
117. Todos: virtudes innegables
118. P: exacto (lee) “que le hicieron reconocible para el gran público” | | sigue pero no lo vamos a hacer entero porque sino no vamos a terminar nunca | veamos la corrección (lee) “como se habrá advertido tras la realización de este ejercicio y la consiguiente comprobación de los resultados | el autor del artículo ha puesto en marcha una auténtica batería de diferentes estrategias lingüísticas dirigidas a denostar | esto es a valorar subjetivamente de manera muy negativa | el producto cinematográfico en cuestión | | ejemplo | apabullante sentido del marketing | patético engendro” esto está bueno para insultar a las vecinas (ríen) pero no para un:: no para un texto cierto/ (lee) “sagrado objetivo | ufana certidumbre | inigualable arte” también los diminutivos que tampoco deberíamos usarlos cierto/ por ejemplo el toquecillo
119. Franco: el pedacito
120. P: el pedacillo (lee) “empleo de léxico propio de un registro oral informal | flipar supermachote pollas comido los genitales” que salía después (lee) “uso de léxico culto que persigue provocar efectos irónicos | razonados prejuicios | cine subdesarrollado y sonrojante” es como demasiado eufemístico ¿se fijan? (lee) “semejante acumulación de dislates” es como palabras que están que suenan y que están sobrevaloradas al interior del texto | que están hechas para que suenen bien pero que no van con el registro que el texto tiene ya/
121. Franco: o sea eso:: ¿es como una ironía? porque está diciendo-
122. P: es una ironía | sí
123. Franco: diciéndolo como:: culto para que sea más-
124. P: lo que pasa es que no tiene que ver con lo culto | tiene que ver con lo objetivo y la ironía es subjetiva | para un ensayo bien | para un informe de tesis mal ¿ya? también (lee) “neologismos” ¿qué son los neologismos? | | uy a estos niñitos los voy a devolver a Lingüística I
125. Rosmary: no por favor (ríen) no más con Paulo (el profesor de lingüística)
126. Nixa: ¿eso tenía que ver con las personas de diferentes ciudades? ¿con el que hablaba?
127. P: no | con ninguna parte | no ¿neologismo qué es? (comentan) ¿qué significa neo?
128. Franco: nuevo
129. P: bien y logo/
130. Luisa: ¿es las nuevas palabras que se [dicen]
131. P: [nuevas palabras]
132. Paola:[ah | eso lo vimos en semántica]
133. P: sí | lo vimos en semántica también
134. Paola: sí
135. Rosmary: -pero nos dejó trauma-
136. P: oiga ¿a ustedes todo los traumó? (ríen) | veamos pero pongan atención (lee) gags dominatrix son neologismos | o sea palabras como asimiladas para la ocasión ya/ (lee) selección de términos que tienen algún tipo de toma de postura | pongan atención no se me pierdan (lee) “trascendente película que va a engendrar” | | trascendente y engendrar son términos contrapuestos que evidencian el escepticismo de quien los usa | por ejemplo en la expresión (lee) “se supone que en algún momento semejante acumulación de dislates con pretensiones libertarias y surrealistas va a conseguir su sagrado objetivo” | ahí está claro | ahí hay una fuerte tensión irónica en qué/ en la expresión sagrado objetivo | acumulación de dislates con pretensiones libertarias y surrealistas | se está riendo de lo que está escribiendo y eso no nos sirve en una tesis | (lee) “estructuras de generalización | y deduces que | te ves obligado a habitar | todos ellos constituyen recursos poco adecuados en

la elaboración de un texto académico y profesional” || desde hoy en nuestra sección “Usted no lo diga”<sup>35</sup> (ríen)  
esto usted no lo escriba ¿ya? | yo pensé que esto lo habían visto en Producción de textos | tal vez o no/

137. Varios: (murmuran)

138. P: no porque ahí es más creación/

139. Paola: que producción (ríen)

140. P: ¿por qué?

141. Nixa: porque tuvimos el cambio | de la profe Karina a la profe Marisol

142. P: tienes razón | ustedes tuvieron un cambio | sí

143. Elexia: un quiebre (ríen)

144. Franco: una inflexión

145. P: ya entonces | vamos viendo || veamos primero el primero de los recursos | valga la redundancia (lee)  
“la colocación del adjetivo” | en primer lugar no todos los adjetivos yo los puedo cambiar de lugar cierto/ por  
ejemplo | yo digo (lee) “tráfico aéreo | central nuclear | hombre soltero | caballo alazán” no los puedo colocar  
al revés | no puedo decir aéreo tráfico | nuclear central | soltero hombre | alazán caballo | no se puede ¿por  
qué? porque son restrictivos es decir | agregan cierta información || a estos adjetivos se les llama objetivos o  
clasificadores y esos siempre tienen que ir en la posición que van

146. Nixa: ¿objetivos?

147. P: o clasificadores | es como ¿qué hombres? los hombres solteros ¿qué caballos? los alazanes | o sea te  
sirven para clasificar || en cambio hay otros que sí los puedo cambiar | por ejemplo ahí está el caso de (lee)  
“conserje simpático” que yo podría decir simpático conserje ¿sí o no? y no pasa nada (lee) “oscuridad  
insondable” y yo podría decir insondable oscuridad || por lo tanto | dice (lee) “algunos se pueden usar en un  
sentido literal o en un sentido también metafórico | por ejemplo el adjetivo férreo” si yo digo un puente férreo  
me refiero a que está hecho de fierro | es metálico | pero por ejemplo yo puedo decir que una persona tiene una  
voluntad férrea y en ese sentido es metafórico ¿las tesis están para metáforas?

148. Varios: no

149. P: ¿los ensayos?

150. Varios: sí

151. P: ya | entonces por eso es que se aconseja no:: realizar estos cambios | siempre ponerlos en la posición  
que corresponde para conservar el sentido original del texto || el segundo problema que hay es que por ninguna  
parte se nos tiene que ver el tú y el yo en la tesis | debemos aprender a esconder el tú y el yo ¿cómo lo vamos  
a hacer? || en primer lugar | vamos a impedir o evitar el uso de las segundas personas para generalizar | por  
ejemplo (lee) “son muchos los países donde el consumo personal de drogas está permitido | Holanda por  
ejemplo | en el resto *te*<sup>36</sup> sancionan con una multa o *te* encarcelan” ¿bien o mal?

152. Camila: mal

153. P: mal ¿por qué mal?

154. Franco: porque es con primera persona

155. P: ¿primera persona? ¿eso es?

156. Marcela: no

157. P: ¿el te es primera persona | Franco?

158. Nixa: no

159. P: segunda persona

160. Estrella: sí | está hablando como a él

161. P: correcto | en el segundo dice (lee) “si *lees* atentamente el preámbulo de la L.O. 7/85 del 1 de julio y *eres*  
extranjero | *considerarás* que *has llegado*<sup>37</sup> a un paraíso jurídico | donde palabras derechos garantías equiparación  
abundan por doquier || tanto en 1 como en 2 los estudiantes no usan la segunda persona para señalar al lector

---

<sup>35</sup> Usted no lo diga: programa de TV chilena de los 80.

<sup>36</sup> Las cursivas son del texto

<sup>37</sup> ídem

| es decir no suponen que el profesor que lea los textos sea extranjero ni que haya sido sancionado o encarcelado por consumo de drogas” || en el fondo cuando yo digo “si tú te pones en ese lugar” me refiero a cualquiera de nosotros | no estoy aludiendo al tú directamente sino que lo estoy usando para generalizar | ese es el uso que está penado por ley ¿se entiende?

162. Rosmery: no

163. P: pero es que ni siquiera lo estás leyendo | Ros | es que entonces no se puede | dese vuelta || si yo les digo a ustedes por ejemplo | ponte tú que mañana no haya clases ¿ese tú a quién se está refiriendo? || ¿Marcela? si digo “ponte tú que mañana no haya clases” ¿a quién me estoy refiriendo?

164. Nixa: a ninguna persona en específico | es a todos ¿no?

165. P: ese es el uso que está censurado | el general el genérico | el referirse para generalizar es el que está sancionado | no se puede usar en una tesis ni en ningún texto académico || si voy a usar el tú | que sea para que referirme directamente a la persona pero no para generalizar un uso ni el “yo” tampoco ¿ya? entonces dice (lee) “si lees atentamente el preámbulo” no le está hablando al lector | le está hablando a cualquier lector | no a alguien específico | ese es el que se sanciona | lo mismo sucede con el “uno” que también es feo (lee) “el acceso a la universidad tendría que ampliarse para poder dar oportunidades a todos:: a los que lo tienen muy claro desde muy jóvenes y a los que no | tiene que existir la posibilidad y la oportunidad de poder realizar los estudios que *uno*<sup>38</sup> ha escogido” ese uno ¿a quién se refiere?

166. Nixa: a todos

167. P: a todos ¿por lo tanto? malo | porque se está refiriendo a todos | no específicamente a la persona | entonces no se utilizan | sería la segunda norma | ni la primera ni la segunda persona para un uso genérico o generalizador || este libro es muy bueno | veamos acá otros casos | por ejemplo (lee) “hoy en día *tenemos*<sup>39</sup> drogas legalizadas que comúnmente conocemos con el nombre de fármacos || al legalizar una droga la *privamos* de glamour || las drogas no dejarán nunca de ser un problema pero *debemos* convivir con ella | aprender de ella || ese será el único modo de llegar a controlarla para *nuestro* bien” ¿se fijan que hay un abuso ahí? de formas personales || podría decirse “hoy en día se tiene o existen drogas legalizadas” ¿sí o no? en el segundo “al legalizar una droga” ¿cómo la podríamos solucionar?

168. Nixa: ¿se priva?

169. P: se priva | en el 3 “la droga no dejará nunca de ser un problema pero/”

170. Nixa: ¿debemos?

171. P: ya | pero tratemos de hacer solamente el “se” | pero después vamos a ver más mecanismos || después “ese es el único modo de llegar a controlarla para/” || se puede agregar algo más ¿para qué? ¿para nuestro bien?

172. Nixa: pero la idea no es usar nuestro ¿no cierto?

173. P: ya/ con el fin de que/ esto se va poniendo más difícil a medida que se avanza | ese es el juego y eso que no estamos en una unidad ahí que es de léxico entera | que podrían hacerla después con calma y es súper buena porque le enseña a uno a no repetir nada y uno hace como 654 ejercicios de léxico sin repetir nada

174. Nixa: profe | si dice | si fuera “modo de llegar a controlarla para el bien de todos” ¿sigue estando mal? ¿o ahí estaría bien? |

175. P: estaría mejor [pero no es lo óptimo]

176. Nixa: [porque seguiría usando]

177. P: pero no es lo óptimo | hay un principio que es básico en el texto académico que es la economía lingüística ni usar las perífrasis | por ejemplo ese vamos a ir | iremos | se expondrá | expondremos o se va a exponer | se expondrá | pero evitar el uso perifrástico que hace que los textos sean más pesados | es como cuando la gente se llena de crema el pelo y le queda pesado | lo mismo pasa con los textos académicos (ríen)

178. Nixa: entonces controlarla | no más

179. P: claro | como que hay que enjuagarse el bálsamo bien | el bálsamo

180. Estrella: -para el bien común podría ser-

---

<sup>38</sup> Las cursivas son del texto original

<sup>39</sup> ídem

181. P: es que no la escucho
182. Estrella: para el bien común
183. P: sí podría ser | sí | también es una solución | | ahora ojo | no se trata de que sea correcto e incorrecto | hay muchas soluciones pero eso es una de las soluciones posibles y es positiva ya/ por ejemplo | acá “los seres humanos” es controlarnos y es que si algo hacemos bastante mal los seres humanos es controlarnos | ¿cómo podríamos arreglar eso? “y no irnos a los extremos” |
184. Nixa: es que ya hablar de “hacemos” está mal ¿cierto? porque está hablando de:-
185. P: ya pero
186. Nixa: de primera persona
187. P: sí
188. Estrella: (leen) ¿el “y”?
189. P: sí | saquemos el “y” ¿cómo lo arreglamos? si algo | se hace mal o si los seres humanos hacen algo mal es/
190. Estrella: ¿controlarse?
191. P: controlarse queda mejor | sí porque todavía no tenemos más recursos | ya vamos a tener más recursos de nominalización y de otros | por ejemplo (lee) “de esta manera también nos ahorrariamos el que ciertas personas” se ahorraría o también ahorraría | después vamos a ver los distintos recursos | | por ejemplo acá ¿qué se sugiere? (lee) “hoy en día” en vez de tenemos drogas legalizadas (lee) “drogas legalizadas que comúnmente *conocemos* con el nombre de fármacos” podría cambiarse por “hoy en día *se dispone* de drogas legalizadas que comúnmente *se conocen* con el nombre de fármacos” o (lee) “al legalizar una droga | *la privamos* de su glamour” o “al legalizar una droga *se la priva* de glamour” y queda mucho más académica ¿se entiende el recurso?
192. Varios: sí
193. P: sigamos | (lee) “yo creo | en mi opinión | desde mi punto de vista” se consideran recursos de atenuación por lo tanto si yo estoy haciendo una tesis estoy afirmando algo | lo que pasó un poco quizás con el texto de Pablo | cuando decía “se pretende hacer tal cosa” | claro le quito fuerza a la escritura | entonces no tiene el mismo efecto que si lo pongo directo | entonces (lee) “en la conversación coloquial realizar afirmaciones contundentes puede resultar agresivo para el interlocutor o | por lo menos | pedante | | los hablantes evitan decir cosas como:: los resultados de esa encuesta no son correctos | estás equivocado | etcétera | para evitar”-
194. Estrella: eso sería subjetivo igual ¿profesora?
195. P: ¿cómo?
196. Estrella: sería subjetivo decir “en mi opinión”/
197. P: claro | pero esto | tú cuando hablas es común que lo hagas | porque si yo no quiero pelear contigo | digo “mira Estrella en mi opinión | tú deberías hacer tal cosa” pero eso en el campo de lo oral | del cara a cara | en un texto escrito yo no estoy viendo a la persona | por lo tanto si le destrozó el corazón con mi escritura | mala suerte | no tiene que importarme | entonces dice (lee) “para evitar resultar poco corteses | los hablantes atenúan sus aserciones presentándolas como opiniones personales | así como consultando al respecto a su interlocutor | pidiendo su aprobación | | los elementos en cursiva cumplen la función de atenuar los ejemplos anteriores” miren (lee) “*a mí me parece* que los resultados de esa encuesta no son correctos” ¿verdad?” ¿qué es lo que acá estaría atenuando el “a mí me parece que”? (lee) “*en mi opinión* habría que prohibir” “estás equivocado *creo* yo” “*desde mi punto de vista* | *para mí* la mejor película es” eso en la conversación es correcto | en un texto académico no ¿qué habría que decir? (lee) “los resultados de esa encuesta no son correctos” | ¿cierto? (lee) “Los datos parecen indicar que el autor se equivoca (mejor que estás equivocado)<sup>40</sup>” por lo tanto hay que evitar utilizar atenuadores cuando se está afirmando en un texto ¿queda claro? (afirman con la cabeza) ¿sí? | tercer recurso (lee) “La primera persona del plural expresa el valor señalado anteriormente:: *yo y un grupo de personas más*” uno usa este tipo de formas (lee) “para referirse a una realidad distinta a la que señalaría vosotros ellos su” | por ejemplo (lee) “los requisitos económicos y académicos exigidos que ponen no hacen más que poner

---

<sup>40</sup> Los paréntesis son del texto

trabas para realizar *nuestras*<sup>41</sup> ilusiones y *nuestros* proyectos de vida | generando frustración y descontento” ¿qué sería mejor? ¿no hacen más que poner trabas para realizar? ¿qué cosa? las ilusiones y los/ los proyectos de vida y en ese caso basta con sacar | no siempre es agregar ya/ vamos a quedar aquí

## 1.4 Sesión 4

**Miércoles 20 de abril 2016 15:30 horas**  
**Seminario de Grado - Profesora Marcela**  
**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento  
 | pausa breve  
 || pausa larga (superior a 3 segundos)  
Subrayado énfasis  
*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile  
 - texto - intensidad baja  
 :: alargamiento de un sonido  
 + + intensidad alta  
 -texto corte abrupto  
 xxx texto incomprensible  
 \fin descendente  
 / fin ascendente  
 {(AC) texto} tiempo rápido, acelerado  
 {(DC) texto} tiempo lento, desacelerado  
 P: profesora  
 (comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora, en la clase están Paola, Marcela, Estrella, Elexia, Nixa, Franco, Luisa, Rosmery, Camila, Pablo)

1. P: ya chicas | comenzamos a trabajar inmediatamente
2. Nixa: y chicos
3. P: y chicos | chicas y chicos
4. Luisa: (canta) presten atención
5. P: ¿ah? (ríen)
6. Luisa: (canta) el baile del koala
7. P: primero | quiero ver un informe general | para ver en qué situación estamos | porque ya debemos hacer entrega de nuestro primer avance para el próximo miércoles || yo no tenía claro si era esta semana o la otra porque la verdad es que no tiene tanta importancia si era hoy o la próxima semana | porque estaba un poco a la espera de las novedades que ustedes tuvieran con el ingreso a los centros | a los centros donde van a trabajar ¿ya? e:: entonces me gustaría que ustedes me contaran | que me contaran qué es lo que ha pasado durante la semana | en qué hemos avanzado | en qué hemos topado | qué cosas hemos logrado realizar | qué cosas están pendientes | qué nos ha resultado y qué no y si tenemos alguna respuesta de parte de los lugares donde se supone que vamos a hacer esta investigación-acción | porque | no es por asustarlas | pero:: me parece que ya

---

<sup>41</sup> Las cursivas son del texto

estamos llegando a fines de abril ¿ya? y mayo siempre es un mes complicado | piensen que:: ya este jueves | mañana por lo menos en ciertos lugares hay marcha

8. Nixa: -¿por qué?-

9. P: no sé porqué pero en La Católica suspendieron | hicieron horario protegido | no sé en esta época nuestro peor enemigo sería que:: pasaran catástrofes naturales que nos impidieran (ríen) | pero es que +sí+ | es parte de los lugares donde uno va a esto | entonces por favor e:: me gustaría saber en qué estamos | cuáles han sido los avances y luego vamos a hablar de este primer informe que tenemos que:: entregar la próxima semana | y que debe venir con todos los requerimientos que ya hemos establecido tanto el año pasado | como los que hemos establecido este | | o sea formato APA | la tesis bien escrita | teníamos tarea del manual de escritura que espero la hayan realizado porque si no en realidad | no vamos a avanzar mucho | niños | yo les voy a advertir una cosa | yo tengo la mejor voluntad para corregir tesis pero yo no voy a redactar tesis ¿ya? hay una diferencia hay una diferencia | entonces no es que yo vaya a redactar las ideas que ustedes tengan sino que lo que voy a hacer es lo mismo que hicimos el año pasado | que fueron ciertas revisiones generales | por lo tanto los que tienen que demostrar maestría para redactar esas tesis son/ ustedes y tiene que ser con su estilo con su forma | porque ya estamos llegando a la etapa final | | entonces abro la discusión ¿en qué estamos?

10. Paola: bueno | nosotros como grupo | en nombre de mis compañeras | lo que tuvimos fue el primer acercamiento la semana antes pasada con este señor Zepeda que es el director de Cane | tanto de Viña del Mar como de Valparaíso | él nos recibió amablemente y le pudimos entregar la carta

11. P: perfecto

12. Paola: entonces luego de eso conversamos y le explicamos a grandes rasgos lo que queríamos hacer | aunque él ya sabía | estamos del año pasado visitándolo

13. P: sí | yo me acuerdo que el año pasado fueron también

14. Marcela: sí

15. Paola: y le mandamos por correo las preguntas para que él las revisara y si tenía alguna | no sé | algo que agregar o quería acotar algo | también él quedó llano en hacerlo | | yo le mandé otro correo para ver la posibilidad de tener un acercamiento | la idea era observar a los chicos antes de comenzar todo este proceso pero no me ha respondido | estoy esperando | entonces con Marcela y Estrella estamos pensando *patudamente* ir el viernes y hacerle la guardia y esperarlo no más

16. P: es que eso no es *patudamente* | yo creo que es lo que corresponde | todos nosotros estamos siempre un poco sobrepasados y lo hemos hablado en las distintas universidades donde uno trabaja | a uno le llegan le llegan mails y constantemente la gente tiende a pensar que los mails se responden de forma inmediata pero eso no es efectivo | o sea el mail sí bien es una vía de comunicación no es un WhatsApp | no es un mensaje de texto | | yo creo que la forma correcta y formal que exige hacer una tesis implica ir y coordinar un horario de entrevista personal | | soy de la idea que además es delicado | piensa tú que él está abriéndote las puertas de un lugar del que él es responsable | entonces no es como llegar y mandar una carta y aquí estamos nosotras sino que me parece que es bueno que vayan | no me parece que les vaya a molestar tampoco

17. Paola: habíamos quedado de acuerdo en eso | en que la idea era observar y él nos dijo que ningún problema | él está muy llano a ayudarnos pero queríamos hacerlo así bien formal | que él supiera que vamos a ir tal día en tal horario y no pasar a llevar al profesor que esté en el aula en ese momento

18. P: yo lo que haría sería pedir una reunión con los profesores a cargo de este grupo | o sea no una reunión que los tipos vayan un día especialmente a hablar con ustedes sino más bien que:: que ustedes vayan y les presenten al cuerpo de profesores ¿me entienden? o sea antes de entrar a la sala | porque es súper invasivo | | es como si alguien llegara acá | cualquier persona que lo mandaron de la U a observar su clase y yo creo que a todos nos daría susto | porque además la persona que está a cargo del grupo tiene que preparar a los niños | explicarles ella es Paola ella es Estrella | quienes son | qué van a hacer ahí porque son niños que además están en un estado emocional que es delicado | entonces no es llegar y entrar | | yo creo que sería bueno que vayan el viernes si al caballero no le molesta y que primero pidan coordinar una:: y pregunten qué día vienen los profesores | nos adaptamos a su horario porque esa es la actitud de uno cuando está haciendo la::

19. Paola: humilde

20. P: bien humilde | | y hay que tener cuidado porque en otras universidades donde yo dirijo investigación-acción | está ligada la investigación a la práctica y al chico que estaba haciendo la práctica le acaban de suspender la práctica | porque este chico empezó “es que yo no tengo porqué hacer esto yo no tengo porqué hacer esto



otro | a mí en la U no me dijeron que eran 20 horas de clases sino que eran 10 de observación y 10 de clases”  
 | entonces empezó a poner problemas | para que ustedes sepan el establecimiento le suspendió la práctica |  
 dijeron “no lo queremos más” y ahí se tiene que iniciar un sumario para ver las hojas de asistencia porque  
 ustedes deben firmar algo/ pero ¿cuál fue el problema? que amarrado a esta investigación-acción iba el trabajo  
 de título | entonces por eso yo digo que en eso nosotros no debemos escatimar en servilismo | debemos ser  
 sumamente humildes | piensen ustedes que ellos no están recibiendo nada a cambio de nosotros | entonces  
 tenemos que ir | sería bonito y elegante que ustedes pidieran saber qué día están acá los profesores para  
 nosotros ir y qué se yo | y ahí conocen a los profesores | bajan también la tensión porque siempre en estos  
 lugares y en todos los lugares porque nuestro gremio es así | los profesores se sienten amenazados cuando llega  
 alguien externo o evaluados o amenazados o de alguna manera | pueden sentir algo de temor entonces para  
 bajar eso y que el objetivo se cumpla de nuestra investigación | sería lo más apropiado:: concertar una entrevista  
 primero con:: los:: docentes a cargo y eso también forma parte de la evidencia del levantamiento del problema  
 | así es que no es un tema menor | ahí ustedes van y preguntan ¿ya? lo mismo | vean qué materiales hay |  
 tienen que ver por ejemplo | cuáles son las salas | hay alguna biblioteca | hay computador y tampoco uno  
 puede llegar diciendo “no hay computador/ es que yo traigo | ah yo me voy a conseguir el data” no se trata de  
 eso porque después los niños van a tener que seguir con el mismo sistema | a menos que usted quiera hacer  
 una donación pero tampoco prometa ni construya una realidad que no esté de acuerdo a lo que va a seguir  
 después ni se comprometa a cosas | que es lo que hablamos en una oportunidad | que después no va a cumplir  
 porque los niños son delicados | si uno le dice “te prometemos que después vamos a venir todas las semanas  
 o que te vamos a seguir visitando” | si no está segura de que lo va a poder hacer | mejor no:: no diga nada no  
 diga absolutamente nada ¿ya? entonces eso por un lado | conocer al cuerpo docente y a lo mejor no son ni  
 profesores | a lo mejor son terapeutas | no lo sé | por eso es que es tan interesante esta investigación | no  
 tenemos idea realmente de esto | y en segundo lugar hacer el:: el tema de la:: de la indagación acerca de qué  
 materiales hay | y de qué disponemos para hacer nuestro diseño:: nuestro diseño de clases ¿ya? que también  
 vamos a tener que ver ahí qué diseño vamos a utilizar | yo creo que vamos a utilizar los mismos diseños que  
 vieron en las prácticas ¿fundamentalmente qué modelo están usando ahí? | ¿ustedes van a hacer unos talleres  
 de intervención o no?

21. Marcela: no::

22. P: no van a hacer nada de intervención/ solo van a observar

23. Paola: vamos a observar y vamos a hacer un grupo focal

24. P: ah ya | mejor | mucho más fácil | pero igual en la descripción del entorno tiene que estar todo ¿ya? me  
 parece bien | con respecto al marco teórico ¿cómo vamos?

25. Paola: avanzando | lo tenemos bien avanzado | falta todavía:: e:: alguna bibliografía que tenga que ver con  
 lo que es la:: motivación y:: lo terapéutico en las aulas hospitalarias | que eso es lo que falta afinar porque  
 tenemos la descripción de educación | de inclusión | tenemos lo que es aula hospitalaria | harta información  
 sobre eso | lo que nos falta enganchar eso | lo que nos dijo el Señor Zepeda

26. Marcela: de hacer efectivo

27. Paola: qué tan efectivas de alguna forma son las aulas hospitalarias/ en cuanto a lo que es lo terapéutico |  
 entonces por eso fuimos a la UPLA el:: cuándo fuimos/

28. Marcela: -el lunes-

29. Paola: el lunes:: para ver eso | para:: ver tesis que hablen por ejemplo de psicopedagogía | de diferencial |  
 de sicología y ahí estamos indagando

30. Marcela: aquí en la U hay hartas pero-

31. Paola: están en Santiago

32. Marcela: no sé qué pasa porque yo me he metido tres veces y todavía no me las mandan | solamente la  
 señora Juana me mandó una-

33. Paola: por eso decidimos ir a la UPLA

34. Marcela: que hicieron los de lenguaje el año pasado

35. P: pero ¿cuál es el tema de la que les mandaron?

36. Marcela: nos mandaron de:: rol del docente | cómo evalúan los docentes la lectura

37. Paola: pero no hay algo específico que hable de la finalidad | de lo que él siempre nos mencionó y nos recalcó que es el lado terapéutico que siempre tiene que estar todo conectado con la emotividad y la forma de intervenir lo pedagógico-
38. P: oye y en bibliotecas como de medicina/
39. Paola: sí: sí | estaba pensando
40. Marcela: hay pero muchas cosas de arquitectura | que hablen de como hacer las salas pero no así como-
41. P: pero también puede ser tema | por ejemplo es que eso de hacer la sala tiene que ver con lo que los terapeutas ocupacionales refieren en relación a los accesos | claro porque hay que revisar todo | de medicina | de terapia ocupacional | de educación diferencial porque pensemos que ni siquiera todavía sabemos cuáles son las dificultades en general | de esos alumnos || porque a lo mejor no tienen ningún problema cognitivo | aunque siempre la enfermedad física acarrea un deterioro cognitivo pero nosotros no podemos partir desde un prejuicio | tenemos que corroborarlo y para eso tenemos que conocer a los niños | eso es sí o sí | no puede pasar más tiempo
42. Paola: yo creo que nos va a facilitar mucho el hecho de ir allá
43. P: yo también | yo creo que tienen que empezar a ir
44. Paola: a partir de ahí | se nos va a abrir un mundo-
45. P: sí
46. Paola: de posibilidades donde podemos seguir las directrices | donde podemos ir y qué bibliografía realmente nos sirve
47. P: perfecto
48. Paola: porque si bien el marco teórico es global | lo que hemos definido | pero esto es la esencia lo que él nos ha dicho las veces que hemos ido || y es donde nosotros queremos ver realmente si es así o no pero por eso | yo creo que yendo allá se nos van a despejar las dudas
49. P: sí | a ordenar el asunto | yo también creo que es importante que ustedes lo hagan o sea yo creo que es importante y por eso es que yo tenía planificada la primera entrega del informe para la semana pasada o esta | pero he esperado un poco para ver qué es lo que pasa || ahora en cuanto al marco teórico | entender que este va a ser un marco teórico que va a haber que construir o sea no vamos a encontrar| insisto en lo mismo de la semana pasada por favor | el libro que diga “las aulas hospitalarias y su incidencia en” tal cual eso no existe | entonces podrían ir yo creo que incluso | yo no sé si los hospitales tendrán alguna biblioteca
50. Marcela: sí
51. P: yo creo que deberían tener y saben por qué | por un tema familiar || los hospitales suelen por ejemplo | hacer biografías de médicos importantes que han pasado por ejemplo | donde estaba registrada la fundación del hospital | esos materiales antiguamente se recolectaban y tienen que ver más bien con ciertas monografías destinadas como a:: perpetuar la historia del hospital y entremedio de todo eso | va a salir seguramente “y la señora Juanita de Subercaseaux no sé cuantito” (ríen) “fundó el aula hospitalaria cuando” y pasa mucho por ejemplo | el centro de grabación para ciegos de Viña | surge porque había una alcaldesa durante el Gobierno Militar | la Dictadura como usted lo quiera llamar | que era Eugenia no me acuerdo el apellido| que su marido era ciego ya/ que era la señora que estaba siempre para el Festival de la Canción | Eugenia no me acuerdo cuanto se llama || y ella funda el-
52. Paola: ¿Garrido?
53. P: la Eugenia Garrido
54. Paola: ah
55. P: y el marido quedó ciego | entonces ella qué es lo que hizo/ fundó el Centro de Grabación para Ciegos de Viña del Mar || y para conocimiento de ustedes estaba ese centro del cual yo fui voluntaria por varios años y estaba uno en Punta Arenas y había uno en Santiago y no había más || entonces qué se hacía/ se grababa los libros en casete | uno iba yo me acuerdo que grabé como cinco novelas de Isaac Asimov | en unas cabinas y uno grababa y quedaban para los ciegos || si había algún ciego que estudiaba castellano o derecho | mandaban un casete con toda la materia grabada || y eso surge en general | todas estas instituciones a raíz de un hecho puntual | alguien que conoce a alguien | el hijo que se enfermó y entonces fundamos esto por lo tanto el aula hospitalaria debe tener una historia relacionada con algún personaje acá de Viña por ejemplo | el marido de José Francisco Vergara | la señora | el marido ¡qué moderna! la señora de José Francisco Vergara que tenía una *nana* que tenía un hijo que estuvo seis meses en el hospital y no hallaba qué hacer y funda esto || entonces

esa información claro que para nosotros es significativa porque va a dar cuenta de:: cuáles son los motivos | cuál es la misión | cuál es la visión de esa escuela | | porque por más que el Ministerio diga “el aula hospitalaria debe ser un puente o un facilitador para::

56. Marcela: -la inclusión-

57. P: para la inclusión” claramente en la práctica | lo que el caballero te dice que es más bien un fin terapéutico debe tener una razón de ser | entonces no es que nosotros debamos decidir por una opción o por la otra sino que tenemos que ver en la realidad qué es lo que pasa | | por eso no es una investigación teórica | es acción ya/ así que luz cámara y acción el viernes las dos peinaditas con su trenza maría ahí (ríen) y:: investigando todo | o sea ¿y a quién se le ocurrió la idea de esta escuela? ¿y cuántos profesores trabajan? ¿y cuántos niños han pasado acá? ¿y los profesores duran mucho tiempo acá? ¿se cambian? ¿se van? ¿les da pena? cuestiones como súper tontas ¿se aburren? ¿cómo es la relación entre los profesores y los pacientes? ¿qué edad tienen los niños acá? ah ¿trabaja un profesor de básica? ¿uno de media? ah ¿un diferencial? entonces | ir como precisando mucho más y todas preguntas que salgan de la conversación ya/ y con respecto a lo teórico lo mismo | claro usted puede decir lo que le importa es lo emocional pero no por eso vamos a empezar a leer a lo mejor a Gardner o vamos a empezar a leer a ¿cómo se llama el otro? ¿el que es de la inteligencia emocional? el que leían las mujeres | el que siempre estaba en las cunetas/ no es Gardner porque ese es el de las inteligencias múltiples | el otro | bueno no importa | | no sino que tenemos que construir un marco teórico de acuerdo a la observación y en ese sentido la tesis que a lo mejor les mandó la señora Juana tal vez no es tan desquiciada | no porque si habla del rol del docente | tal vez claro que nos pueden servir algunas pautas que hay ahí | como pautas de observación | también deberíamos revisarla | revisarla

58. Marcela: es de la lectura

59. P: ¿es una lectura?

60. Marcela: no | se basa en lectura

61. P: entonces claro | a lo mejor eso también sirve como un referente | | entonces estaríamos más o menos armadas ya

62. Marcela: sí

63. P: ya ¿quién sigue ahora? ¿alguna idea para este grupo?

64. Elexia: cambien el tema

65. P: cambien el tema (ríen) está feo el tema (irónica) feo el tema

66. Elexia: ahora hay que traspasarlo ahí (hace señal de la cabeza al papel) | eso no más (ríen) | | sí | está bueno el tema

67. P: ya ¿entonces?

68. Nixa: ya | nosotras | | nosotras ya arreglamos el marco teórico que nos había:: eso de corregir las citas que eran demasiado extensas

69. P: sí me acuerdo

70. Elexia: las citas dobles

71. Nixa: las citas dobles | el año también

72. P: ya

73. Nixa: y encontramos:: -qué era lo que no se había hecho/-

74. Elexia: no | es que como el:: el estudio del arte | esa parte la agregamos

75. P: el estado del arte

76. Elexia: eso

77. P: el estudio del arte (ríe)

78. Elexia: el estado del arte o sea no lo teníamos entonces como hemos ido descubriendo cosas | lo fuimos agregando y poniendo las cosas que se hacen de repente en Santiago | en otros lugares de Chile que es lo que han hecho pero no se han hecho talleres así como-

79. P: como lo que ustedes pretenden hacer

80. Elexia: claro | se hacen cosas que conmemoran a esa fecha pero por el día | también exposiciones en estos mismos museos pero ese tipo de cosas son las que hay hasta ahora | entonces eso es lo que agregamos al::

81. Nixa: -al marco teórico-

82. Elexia: [no si eso estaba en la introducción]

83. P: [y opciones de conocer] a las señoras que van a estar en este taller/ señoras y señoritas

84. Elexia: sí | es que lo que pasa | todavía no podemos entrar a leer la carta a la señora porque está enferma - pero el otro martes-
85. P: ¿quién está enferma?
86. Elexia: la señora Silvia | la señora del Centro Comunitario | entonces todavía no podemos hacer ese
87. Nixa: -como encontrarnos-
88. Elexia: ese trámite
89. P: y una pregunta/ ¿este es un grupo armado? ¿son las señoras que van todos los miércoles a tomar el té a una Junta de Vecinos?
90. Elexia: o sea la idea es que no
91. P: vamos a terminar en septiembre
92. Elexia: sí | más o menos | la idea es que no y si se puede así | así tendrá que ser
93. P: yo creo que sí | yo creo que va a tener que ser
94. Elexia: sí porque eso le decía a la Nixa ¿cómo llevamos a gente que no va al Centro de Madres los días | o sea porque se juntan los martes? yo le decía ¿cómo reunimos a la gente? yo le decía vamos a tener que pasar a ofrecer nuestro producto casa por casa/ no sé algo así va a tener que ser
95. P: o sea tampoco es mala idea
96. Elexia: eso habíamos hablado | es que no es mala idea porque:: al Centro de Madres como hacen talleres de tejido de bordado | van puras madres en realidad no van hombres | entonces eso es lo que pensábamos con la Nixa porque la idea es que vaya gente que no siempre tiene la posibilidad de ir los martes | y que sea hombre-
97. P: no sé | a mí me da un poco de miedo o sea me da un poco de miedo que:: como que se pongan a pelear y después no (ríe) | yo creo que ahí va
98. Elexia: no | a mí no me da miedo | | es que no tenemos que tomar una postura de un lado o del otro-
99. P: no
100. Elexia: si no que:: a lo que vinimos
101. Nixa: -es que en realidad [va como en medio del-]
102. P: [a lo que vinimos] y vamos a llegar envueltas en la bandera de Chile (ríen)
103. Elexia: claro
104. P: y la del partido/ ahí
105. Nixa: claro
106. Elexia: así que- [en eso estamos]
106. P: [ya| esa gestión] hay que-
107. Nixa: agilizarla
108. P: agilizarla un poco porque ahora lo que tú podrías hacer es ir a las instancias en que se juntan las señoras en la Unión Comunal y preguntarles qué día estarían interesadas en | qué día podrían y en qué [situación estarían interesadas-]
109. Elexia: [igual estábamos] hablando porque nosotros en la semana ya no tenemos tiempo | entonces tiene que ser o un viernes en la tarde o un sábado | porque a qué hora lo vamos a hacer/
110. P: ¿y cuántas personas van a ser? ¿cuánto es el cupo?
111. Nixa: no sé
112. Elexia: tengo que medir la sala (ríen)
113. P: pero cuánto/ diez veinte/ cincuenta personas
114. Elexia: como diez
115. Nixa: como diez
116. Elexia: yo creo que entre diez y quince
117. P: diez y ofrecerles que:: por ejemplo | el día en que vayan y no es un tema menor | ofrecerles café
118. Elexia: es que eso hablamos también
119. P: su tartaleta | les venden (ríen)
120. Elexia: claro | les vendemos | eso le decía yo a la Nixa porque allá hay de todo | hay termo | bueno obviamente hay que comprar el café
121. P: sí | eso es importante
122. Elexia: sí porque la fecha es invierno entonces-

123. P: pero en el A Cuenta<sup>42</sup> no más
124. Elexia: claro | yo le decía a Nixa que la gente igual cuando va a esas cosas porque quiere ir se organiza | entonces las mismas señoras se reparten | un día le toca el té a una | un día le toca a la otra | hay que llevar un *queque* | entonces todas esas cosas hay que-
125. P: yo creo que es importante | hay que invertir ahí | ofrecerles algo | también de parte de ustedes para que vayan | porque si no | no las veo yendo un viernes a las seis de la tarde
126. Nixa: llevar un *quequito* | yo hago toda mi pastelería
127. P: no vayan a ser diabéticas (ríen)
128. Elexia: no comen no más
129. Nixa: nosotros estábamos planificando las clases y en la primera clase queremos pasar el corto de la “Historia de un oso”<sup>43</sup>
130. Elexia: que ahora ya no está en YouTube (muestra unas postales) | esto es
131. Varios: (exclaman)
132. Nixa: entonces | al otro lado sale eso
133. P: ¡qué lindo!
134. Nixa: y le podemos pegar nosotros otra cosa (ríen) otra cosa
135. Elexia: porque no nos sirve esto
136. P: ¿por qué? ¿qué dice ahí?
137. Nixa: las fechas
138. P: sí | si sirve o es porque es atrasado/
139. Nixa: no | pero es que nosotros incluso estábamos pensando que ellos escribieran algo | no sé como que-
140. P: primero consigámonos la gente
141. Elexia: sí:
142. P: porque a mí lo que me asusta es un poco esto | o sea yo lo que preguntaría sería ¿cuántos grupos se juntan? ¿qué día? e iría por grupo | no casa por casa
143. Elexia: es que se juntan solo los martes
144. P: el martes va a tener que ser | entonces el martes ir ustedes | presentar un proyecto | presentar algo pero no así como “oigan saben que nosotros” no
145. Elexia: no-
146. P: mostrar el proyecto como corresponde y:: y establecer ya el listado de personas que van a participar y eso tiene que ser ahora ya/ eso ya no puede esperar más o sea esto debería estar partiendo a mediados de mayo
147. Nixa: sí | [sí sacamos la cuenta]
148. P: [¿cuántas sesiones son?]
149. Nixa: las bajamos | ahora son seis ya no son ocho
150. P: entonces tendría que estar partiendo como por el 10 de mayo | para el día de la madre (ríen)
151. Elexia: sí | tiene que ser súper pronto
152. P: sí | porque si no | no vamos a alcanzar ya/ ahora | antes de esa fecha tenemos que tener diseñada clase por clase y todo lo demás hecho
153. Elexia: sí | si ya tenemos avanzado un poco
154. P: ya | entonces ¿estamos listas?
155. Nixa: sí
156. P: sugerencias para las compañeras/ preguntas/ piensen que podrían ser ustedes la comisión de estas niñitas ¿qué idea le podrían dar? | ¿qué consejo?
157. Elexia: hablen hablen hablen (ríen)
158. Marcela: que consigan las señoras

---

<sup>42</sup> A cuenta: supermercado económico de marcas blancas

<sup>43</sup> Cortometraje ganador de un Premio Oscar en la categoría “Mejor cortometraje animado”. Director y productor realizaron el cortometraje en la Universidad en la que se realiza esta investigación.

159. Elexia: sí | si yo ya tengo a mi mamá a mi hermana su abuela | ya las tenemos inscritas
160. P: ¿en serio?
161. Elexia: sí
162. P: palos blancos
163. Elexia: sí
164. P: y después en la tesis en vez de poner de poner los apellidos | va a decir “para proteger la identidad vamos a designar como señora 1 señora 2” (ríen) y los agradecimientos “gracias mami por haber ido” (ríen) “gracias mamita | nunca me fallaste” “gracias por participar” sí | yo creo que ya tenemos que tener-
165. Nixa: -a la abuela y a mi papá-
166. P: yo creo que con seis personas estaríamos ah/
167. Paola: yo creo que en esas reuniones mensualmente | ahí en el Centro de-
168. Elexia: todas las semanas | todos los martes
169. Paola: y pegar un afiche que convoque a::
170. Elexia: sí | también había pensado yo
171. Paola: ¿por qué no? [un afiche bonito]
172. Elexia: [como cuando hacen plato único | lo pegan]
173. Rosmery: y llamativo
174. Paola: y con algo que:: una *once* rica porque eso engancha
175. P: yo estoy segura de que el tema comida | [pero tanto así]
176. Elexia: [puedo prometer la *once* pero que sea rica]
177. Paola: una *sopaipillada*
178. Luisa: no:: ya
179. P: sí | demás
181. Marcela: completos
182. P: pero si las *sopaipillas* las venden listas | la masa ahí tú la fríes no más
183. Marcela: ¿y *completos*?
184. Elexia: no quiero hacer ese-
185. P: una *completada*
186. Elexia: ah ya | si no van a ir a comer
187. P: si van a eso y si no no van a ir (ríen)
188. Varios: sí
189. Marcela: si hay comida van
190. P: o calzones rotos | si no no
191. Elexia: van a llegar muchos por una once
192. Nixa: no tenemos tanto
193. P: no | diez cupos | los diez primeros inscritos y se acaba
194. Elexia: sí
195. P: le invitamos a compartir una *once* y a::
196. Elexia: ya tenemos seis-
197. P: y a conversar acerca de:: este período de la historia
198. Paola: hacer un concurso al final del ciclo | no sé | algo que-
199. Elexia: el que gana será torturado (ríen)
200. Nixa: oye
201. P: o desaparecerá
202. Elexia: exiliado exiliado
203. P: uy que son malas (ríen) ubíquense
204. Elexia: desaparecieron
205. Rosmery: fue accidental
206. Paola: sospechosas | alumnas de la Universidad de las Américas
207. Rosmery: sí
208. Nixa: el otro día hablábamos si teníamos alguien de la CNI | encubiertos (ríen)

209. P: no | yo creo que tocar el tema es importante porque en el fondo es tabú | pero insisto a mí me preocupa que no tengan el grupo definido
210. Nixa: si lo tenemos | nos faltan cuatro
211. Elexia: nos faltan pocos (ríen)
211. Paola: entonces hay que convocar
212. P: ¿qué lugar es físico?
213. Elexia: en Villa Independencia
214. P: ¿dónde es eso?
215. Elexia: en Villa Independencia (ríen)
216. P: pero dónde es/
217. Elexia: e:: cerca de El Olivar
218. Nixa: cerca de Miraflores
219. Elexia: está Achupallas | entonces como que queda hacia adentro de Achupallas
220. Nixa: es salida Concón
221. P: -nadie tiene ahí- ya | por donde están los Pollos Ariztía
221. Elexia: e:: sí | es que por ahí es El Olivar | entonces-
222. P: entonces vamos sacando a las mamás | vamos sacando a las tías
223. Paola: con un afiche
224. P: claro | yo creo que un afiche en la micro
225. Elexia: en la 205
226. P: o pueden poner ¿saben qué? estos como cuando ofrecen servicios y papelitos que la gente saca para inscribirse en un mail | entonces ponen en la Junta de Vecinos y que el interesado saque un papelito
227. Elexia: ah:: y los cortan así (indica)
228. P: sí | entonces ahí le pueden poner “los diez primeros inscritos ganarán algo” no sé | esa es la idea ya/ alguna cosa
229. Paola: en la panadería | algún engaño
230. P: pero hay que invertir ¿por qué ustedes dicen que estaban consiguiendo auspicio?
231. Nixa: porque:: igual queremos ver si alguien se interesa ¿quién sabe?
232. P: es que va a ser difícil
233. Nixa: pero puede *saltar la liebre* | auspicio para materiales o el asunto que habíamos pensado de hacer *oncecitas*
234. P: ¿sabes? lo que te voy a decir lo vas a escuchar y lo vas a olvidar | este año hay elecciones o no/
235. Elexia: ay no:: -yo soy vocal de mesa siempre- (ríen)
236. P: ya pero piensa lo que te estoy diciendo Elexia | hay elecciones | estrategia | hay elecciones ¿dónde van los candidatos a publicitarse? ¿han ido a Limonares? es súper político y hay una Junta de Vecinos | llegan y a las señoras les dan un pan con esa mortadela con el huevito al medio y van todas | van todas y les empiezan a explicar las ideas del partido | bueno allá son todos como de una sola línea | | en Limonares es muy común que se haga eso | llegó Lues | el Rodrigo González en su tiempo iba a cada rato a Limonares | si va gente muy famosa por esos lados | entonces como hay elecciones podrían ir y hablar de este proyecto con algún – candidato- | yo les aconsejo que la UDI yo no creo que los auspicie la tesis (ríen)
237. Nixa: hay un pegado ahí cerca
238. P: ¿quién es? Mauricio Villalobos?
239. Elexia: el que está en la rotonda Santa Julia | que dice “Hasta cuando” (ríen)
240. P: entonces ya *po* | ven ¿qué tienen que hacer ustedes?
241. Paola: hay que averiguar
242. Nixa: tiene pinta de derecha
243. P: pero escuchen lo que les estoy diciendo | lo que les estoy diciendo es lo siguiente | tienen que ir a hablar con ese candidato ya/ le exponen esta idea | que si él las puede ayudar y lo más probable es que eso pase porque después ese candidato va y ustedes lo invitan a la última sesión | miren él es el candidato que nos auspició
244. Elexia: -se sacan fotos-
245. P: y estamos tan agradecidas y no hay nada que ponga más feliz a una señora que una foto con un candidato

246. Elexia: sí
247. P: porque es como tener casi una foto con Julio Iglesias (ríen) así que se van a morir y vayan entonces | pidan auspicio ahí | se lo van a dar al tiro porque las elecciones son en septiembre octubre | ando súper perdida con las fechas
248. Elexia: si siempre andan visitando los Centros de Madres
249. P: y pídasle por ejemplo | les va a pasar unos diez mil pesos por sesión yo creo | pero con eso demás compran
250. Elexia: sí *po*
251. Investigadora: yo creo que igual aquí en la UDLA podrían pedir no auspicio económico | pero podrían pedir por ejemplo | eso de bajar de YouTube | ya que los profesores son de aquí y de hecho ayer la Rectora mencionó que van a tener jornada completa los profesores que ganaron el Oscar | entonces podrían hablar con alguien | quizás Juana tenga acceso más directo para que:: o sea se pueden lograr muchas cosas dependiendo cómo uno lo gestione pero por lo menos pueden lograr que les hagan llegar el original | no el YouTube porque eso está mal viniendo de la Institución | podrían lograr incluso que Osorio fuera a la cuestión o sea hasta ahí dependiendo de cómo se gestione
252. P: sí
253. Investigadora: eso no es una cosa económica pero puede atraer un montón de gente | saber que en la última sesión va a estar esta persona y va a contar acerca de su abuelo | no deja de ser
254. P: saben que a mí me parece súper interesante | súper interesante entonces yo creo que podríamos ahí gestionar eso | buscar apoyo | los partidos políticos tienen sede en todos lados así es que pueden ir y consultar | presentar el proyecto | presentar la carta de la U | presentar lo que les pase el Centro Comunitario | algo que avale que ustedes van a hacer esta actividad | ahora si tú me preguntas a mí | si son candidatos lo mas probable es que conozcan el Centro Comunitario y que tengan ya algún contacto ahí así que no es tan disparatado ya/
255. Elexia: es que cuando vayamos a dejar la carta | las señoras también tienen toda esa información ahí
256. P: sí sí
257. Elexia: de hecho | mi mamá debe saber
258. Paola: hay que bombardear con preguntas a las señoras
259. P: sí sí | entonces por ahí podría ser ¿alguna otra idea para las compañeras? ¿no? ya ¿y el marco teórico?
260. Nixa: sí | está listo
261. Elexia: está listo | hay que revisarlo obviamente
262. Camila: una pregunta/
263. P: dígame
264. Camila: que a ellas al financiarlas algún político de cierto partido ¿después ellas tienen que poner en la tesis eso? ¿fuimos financiadas por esta persona?
265. P: no:: si tampoco les van a dar diez millones de pesos | o sea a lo más e:: explicarle que queremos hacer esto | que nos falta plata para las fotocopias
265. Elexia: o sea en los anexos ponemos una foto con él:: (ríen)
266. P: con el candidato
267. Nixa: el mejor participante de todos
268. P: pero claro porque también a los partidos políticos hoy el tema del rescate de la memoria es tema | o sea no solo por una cuestión política sino por una cuestión también que tiene que ver con la cultura de nuestro país | el material está muy lindo así que también nos podemos conseguir más a través de ellos | yo creo que no es mala idea
269. Nixa: si por eso yo quiero el lunes ir a hablar con esta chica de la Casa de la Cultura para ver si ella tiene no sé | más cositas de estas o tal vez se le ocurre algo
270. P: ¿y el Centro Cultural de Viña?
271. Nixa: ¿cuál?
272. Elexia: ¿dónde está ese?
273. P: el que estaba en Lagomarsino
274. Elexia: frente a la plaza
275. P: sí | frente a la plaza



276. Elexia: mm | ese funciona a veces no más
277. P: yo ahí hace muchos años tomé muchos cursos
278. Elexia: ¿todavía funciona?
279. P: hacen exposiciones
280. Elexia: porque yo tengo en mi cabeza | está la Fuente Alemana y al lado hay una cuestión de bomberos | eso tengo yo
281. P: está arriba | no si funciona | yo hice un curso de los lenguajes del cine me acuerdo | hice otro de música | hacen cursos | hay varias actividades | no sé si estarán vigentes hoy | varias cosas hice ahí
282. Paola: yo promocionaría el ciclo: en la Radio Festival
283. Elexia: es que eso es muy masivo
284. Luisa: (ríe) llegan un montón de abuelitos
285. Elexia: quizás causamos furor y después extendamos el curso
286. P: claro | así es que estamos listas entonces ¿quién más? ¿Pablo?
287. Pablo: ¿yo?
288. P: sí
289. Pablo: bueno yo el día miércoles fui al colegio donde pretendo hacer la tesis | hablé con las autoridades tanto como con el Coordinador de la Media como el Rector del colegio
290. P: ya
291. Pablo: y:: me autorizaron a poder hacer la investigación ahí | dicen que no tienen ningún problema
292. P: ya
293. Pablo: y:: acordamos que:: yo de la segunda semana de mayo hasta la última semana del mismo mes iba a impartir mi taller de escritura | esa va a ser al final mi tesis
294. P: ya
295. Pablo: e:: me dejaron en la parte de biblioteca para yo poder llevar a los estudiantes y mi muestra van a ser estudiantes de:: las tres especialidades | diez por cada una | en total van a ser treinta estudiantes
296. P: ya | acuérdate que no hablamos de muestra ya/ pero tus unidades de análisis van a ser diez estudiantes por curso
297. Pablo: por especialidad
298. P: por especialidad | ¿y cómo va a ser la modalidad? porque yo me imagino que estos niños van a salir de la clase en la que están/
299. Pablo: sí | van a salir en horario de clases porque me dieron el horario de 9:40 a 10:50 | entonces más o menos 45 minutos
300. P: una hora diez de 9:40 a 10:50 | pero entre que lleguen a la biblioteca | que entren | ahora Pablo una pregunta técnica ¿qué ramo tienen en ese horario? física (ríe) | los *cabros* se van perder física ¿qué tienen?
301. Pablo: eh:: me dijo el Coordinador de la Media que por lo general les tocaban ramos como matemática lenguaje | esos eran los que les tocaban en esa hora
302. P: en esa hora que te los van a pasar | ya ahí hay que tener cuidado porque si los van a sacar de clases a lo mejor los chicos después van a quedar perdidos con las clases | ahora supongo que si ellos te dieron ese horario es porque en el fondo no debería influir negativamente en nada pero ojo con eso que después los mismos chicos ¿y te dieron los nombres de los niños que integrarían?
303. Pablo: eh:: no | eso lo tengo que conversar la próxima semana
304. Elexia: ¿y por cuánto tiempo era?
305. P: ¿son como tres semanas o no? [¿de cuándo?]
306. Pablo: [sí | son tres semanas] es una intervención de una hora
307. Elexia: ¿una hora a la semana?
308. Pablo: sí
309. P: ¿durante todo mayo?
310. Nixa: son tres semanas profe
311. Pablo: son tres semanas de mayo
312. P: o sea son tres horas-
313. Pablo: claro
314. P: que vas a intervenir |

315. Elexia: ¿y cuántas especialidades son?
316. Pablo: son tres especialidades
317. Nixa: ¿y los van a juntar cierto?
318. Pablo: sí | van a ser juntos
319. Elexia: ¿y no será mucho diez?
320. P: yo también encuentro | son treinta alumnos | y encuentro que son muchos y que es muy poco tiempo una hora
321. Pablo: sí | inicialmente había gestionado que fueran dos horas por lo menos pero me pusieron problemas | me dijeron que iba a ser mucho tiempo y:: bueno seguramente los estudiantes iban a quedar sin materia | se iban a perder clases | | entonces no más me podrían dejar una sola hora
322. Nixa: ah entonces los chiquillos igual van a perder
323. P: o sea sí | pero ojalá por el horario sospecho que tienen Educación Física | porque como es a las 9:40 o religión
324. Nixa: pero es que si son tres cursos distintos | no todos van a tener Educación Física
325. P: no pero me parece raro
326. Nixa: tal vez debería ser con un curso
327. Luisa: no:: no con un curso | quizás con cinco de cada carrera pero es que treinta alumnos-
328. Nixa: igual es mucho
329. Luisa: ponte tú que en un taller les vas a hacer escribir un manual y no los alcanzarías a revisar todos | en hacerlos callar en que se ordenen un poco | no sé y más encima-
330. P: y en la biblioteca
331. Nixa: y son tres clases/
332. P: es muy poco
333. Nixa: y una es como para presentar la clase:: entonces deberían ser más clases y menos niños
334. P: unas seis
335. Pablo: ¿seis?
336. Elexia: sí porque hay estarías reponiendo las horas que habías planeado *po*
337. P: claro | unas seis sesiones de:: ojalá una hora
338. Rosmery: -diez-
339. P: una hora diez una hora y cuarto para que entre que el curso | entre que los tres cursos se trasladen a la biblioteca y todo ese asunto | mínimo unos quince minutos
340. Paola: ¿y los chicos los va a elegir el profesor el orientador?
341. P: ¿cómo va a ser la selección de los chicos?
342. Nixa: -o grupo focal-
343. Pablo: el Coordinador de la Media se va a encargar de elegir a los chicos
344. P: ya
345. Elexia: ¿pero bajo qué criterios?
346. Paola: eso
346. P: los que más molestan (ríen)
347. Estrella: los más odiados
348. P: los más odiados los favoritos los regalones | ya entonces mira | yo lo veo un poco complicado | encuentro que son como dicen tus compañeras | muchos alumnos y muy poco tiempo | entonces ¿cuándo vas de nuevo al colegio Pablo?
349. Pablo: el próximo martes
350. P: ya | el próximo martes ¿qué fue lo que tú ofreciste en el colegio?
351. Pablo: hacer un taller de escritura para crear el texto instructivo
352. P: ya | lo aceptaron bien/ lo entendieron el proyecto ¿les gustó?
351. Pablo: sí | les gustó
352. P: bien | esa es la idea que les haya gustado | por ahí entonces tenemos una visión | con respecto a lo que teníamos que arreglar del proyecto ¿lo arreglaste?
353. Pablo: sí | arreglé el objetivo y le pedí asesoría al profesor Andrés del taller
354. P: ya | bien

355. Pablo: y él me dijo que cuando usted me revisó por primera vez el objetivo | realmente estaba mal planteado
356. P: sí
357. Pablo: y me propuso unos ítems que yo los arreglé
358. P: ah que bueno | entonces esos los vamos a revisar después ¿le gustó a él tu investigación?
359. Pablo: sí | le pareció interesante | de hecho me recomendó un libro de teoría que en lo posible lo buscara en la biblioteca de la Universidad Católica
360. P: ¿qué libros te recomendó? a ver si tengo alguno
361. Pablo: -lo tengo aquí- (busca)
- (Franco ríe)
362. P: ¿qué pasa Franco?
363. Franco: nada | me acordé de algo | sigamos con la clase (ríen)
364. P: ah gracias Franco | no si ahora como no viene de buzo y viene de-
365. Rosmary: de caballero
366. P: de caballero
367. Nixa: no es cualquier cosa
368. P: no
369. Franco: y no puedo respirar (ríen)
370. Pablo: me recomendó “La escuela y los textos” de Ana María Kaufman | también me recomendó el Modelo Cognitivo de Flower y Hayes
371. P: ese lo hemos visto | ese está en Cassany también
372. Pablo: sí | en Cassany también me recomendó “La cocina de la escritura” y “Reparar la escritura”
373. P: están en PDF | esos los encuentras en internet también
374. Luisa: están acá
375. P: es que yo soy tan del pirateo si siempre me retan por eso (ríen) | están acá en la biblioteca | pueden ir a sacarlos ¿qué más te recomendó?
376. Pablo: por último que investigue la página de la Universidad Católica en cybertesis.cl para ver
377. P: buenas las recomendaciones bibliográficas que te dio el profesor | me parecen bien | me preocupa lo único eso de cómo vamos porque | ojo que estamos cuánto de abril | 18 19 20 | esto empezaría a ser implementado la segunda semana de mayo o sea tenemos que raudamente empezar a:: a planificar las sesiones ya/ y a darle un orden lógico | entonces esa indagación bibliográfica de acá al viernes
378. Pablo: ya
379. P: y esos libros los tienes que tener en tu poder y empezar a hacer un trabajo con respecto a esos textos | ya bien ¿sugerencias para Pablo?
380. Elexia: es que ya las hicimos
381. Rosmary: es que por último si al Pablo no lo dejan hacer las dos horas seguidas que pueda hacer seis horas | dos horas semanales si no las dejaran hacer seguidas ¿las podría hacer separadas? unas en la mañana y las otras en la tarde
382. P: claro pero con el mismo grupo y no con tantos porque son demasiados | cinco por curso quince en total y estaríamos | pero treinta niños no
383. Rosmary: como un curso
384. P: aparte que te lo advertimos | te van a dar los nominados (ríen) no te van a llevar a los mejores y lo que es bueno porque como va a ser una estrategia remedial | entonces lo más probable es que podamos ver algún resultado | si los cabros fueran muy buenos para escribir a lo mejor no sería tan visible ese resultado pero tenemos que | imagínate si los van a sacar de la sala imagínate que a lo mejor ni les gusta escribir | tenemos que presentar algo muy entretenido
385. Pablo: sí | es verdad
386. P: algo muy entretenido | muy bien armado para que enganchen
387. Nixa: y diagnóstico
388. P: y con un diagnóstico sí | con un diagnóstico que eso va en la observación que él tiene que hacer | debe incorporar algún tipo de diagnóstico ¿qué instrumentos dijiste tú que ibas a usar de recolección?
389. Pablo: el grupo focal y una encuesta | eso va a ser al término del taller

390. P: entrevista no encuesta (ríen) acuérdate | y entonces el diagnóstico no es mala idea | ahora Pablo en una cualitativa el diagnóstico no necesariamente es una prueba estructurada | basta con que tú les pidas que te indiquen una instrucción para hacer algo por escrito y ya poder generar de ahí | levantar cierta información ya/  
391. Pablo: de acuerdo  
392. P: de acuerdo/ ¿está más motivados ahora con su tema?  
392. Pablo: sí por supuesto  
393. P: así me gusta | muy bien lo felicito | el chistosito de al lado/ (ríen)  
394. Rosmery: como colegio  
395. P: como colegio | a ver usted que se está riendo (ríen) el niño de la corbata/ (ríen)  
396. Franco: el niño scout | e:: bueno yo fui la semana pasada al colegio a Quintero | tuve una reunión con el director en la cual me dio autorización para que empezara a hacer la investigación dentro del colegio  
397. P: ya  
398. Franco: me prestó ayuda:: | me va a prestar una sala para realizar el focus group y:: me llevó donde la Jefa de UTP que es profesora de lenguaje y comunicación que es la que me fue guiando  
399. P: ¿quién es?  
400. Franco: a ver (toma una hoja muy pequeña) lo tengo aquí (ríen)  
401. P: la evidencia (ríen) ¡qué ordinariez!  
402. Luisa: pero cómprate una agenda  
403. Nixa: en el celu por último ahí  
404. Franco: pero si así es mi libreta  
405. Paola: ¿qué es eso?  
406. Luisa: pero pégalo en el cuaderno (ríen)  
407. Franco: está a la mano  
408. Elexia: eso lo va a meter en los anexos  
409. P: en los anexos  
410. Franco: (lee) Angélica Sepúlveda | la Jefa de UTP  
411. P: ¿qué colegio es?  
412. Franco: el Liceo Politécnico de Quintero  
413. P: ya | ¿y qué hablaron con la señora a ver?  
414. Franco: bueno | ella primero que nada me pidió un cronograma con las actividades las fechas-  
415. P: sabe la señora  
416. Franco: la semana pasada y me habló de que:: | le gustaría que los resultados de mi investigación fueran | volvieran al colegio para ellos también ver cómo está el tema en el establecimiento | las clases de lenguaje y comunicación  
417. P: ¿cuál es precisamente tu tema?  
418. Franco: la tradición oral en la enseñanza de la literatura  
419. P: ya ¿ella espera de ahí sacar algún producto?  
420. Franco: no | me dijo que:: según lo que:: me habló es porque tiene una relevancia social porque pueden ver cómo están utilizando los recursos sociales-  
421. P: culturales  
422. Franco: culturales de Quintero en sus clases de los ramos que están impartiendo  
423. P: me parece | y el cronograma también está bien o sea habla bien del colegio que te lo pida porque en el fondo ellos no pueden estar haciendo las cosas al lote  
424. Franco: claro  
425. P: ya ¿el marco teórico?  
426. Franco: e:: fui definiendo tradición oral/ la semana pasada | ahora esta semana comencé con metodología de la literatura donde encontré varios autores y los adapté a lo que estoy haciendo yo-  
427. P: te falta una sola cosa ahí  
428. Franco: ¿qué cosa?  
429. P: está coja la mesa (a los demás) ¿qué le falta? |  
430. Camila: -mm Mineduc/-

431. P: por suerte que no pongo nota por participación en clases ¿qué le falta Camila? Mineduc | incluso revisa un poco más hacia atrás ya/ | ¿qué es lo que pide Mineduc con respecto a la tradición oral? no lo busques específicamente en el programa porque a lo mejor no lo vas a encontrar | busca algún documento anexo | a veces hay ciertos anexos donde ellos establecen ciertas políticas ciertos ejes | haz una investigación diacrónica Franco | para ver cómo ha sido cómo ha cambiado el enfoque de la tradición oral en los programas
432. Franco: ya
433. P: ya | porque ahí te queda claro | tenemos lo que es la tradición oral tenemos cómo enseñar la tradición oral | pero no tenemos lo que pasa con los programas y para nosotros si bien este es trabajo de título y no práctica | claro que es importante esa información ya/ bien ¿alguna observación para Franco? |
434. Luisa: que se compre una agenda y mantenga los datos ordenados
435. P: sí | yo creo que el tema de:: (ríen) o sea yo te entiendo | yo ando igual que tú | ando con papelitos pegados por todos lados y nunca se me ha perdido ninguna cosa pero piensa tú que eso lo vamos a necesitar todo como evidencia | contactos entonces para no perder tiempo al final porque al final si que no deberíamos estar perdiendo tiempo en cuanto a:: a buscar información o datos | | va a ser al final un lío
436. Franco: (mostrando el papel) este papelito es la tesis
437. P: ¿esa es? ese papelito es la tesis | debería ir de portada ahí ya ¿quién me falta? me falta un grupo
438. Franco: las chicas prisioneras
439. Elexia: las presidiarias (ríen)
440. P: las presidiarias/ (ríen) las condenadas
441. Luisa: profesora a nosotras todavía no nos dan la respuesta-
442. P: +no::+
443. Luisa: pero mañana vamos a llamar-
444. Rosmery: vamos a llamar
445. Luisa: porque nos dijeron que esperaríamos una semana justa y empezáramos a llamar | ahora nos juntamos el sábado y ya planeamos las clases | tenemos la planificación de las clases
446. Camila: -de las sesiones-
447. Luisa: y hoy nos íbamos a juntar con un profesor que hizo clases acá en Valparaíso para que nos corrigiera nos diera su opinión con respecto a los talleres que íbamos a implementar pero no pudo | así que::
448. P: ¿y cuándo se van a juntar de nuevo con él?
449. Rosmery: la próxima semana | el próximo viernes
450. Nixa: ¿llamaron al que les dije yo o no?
451. Luisa: no porque estábamos esperando la respuesta de él
452. P: ya | ya no podemos esperar más o sea si ustedes no tienen acceso a ese centro de acá a unas dos semanas más vamos a tener que-
453. Luisa: que cambiar todo
454. P: que cambiar todo-
455. Luisa: si por eso la idea es que nosotros le especificamos en la nota que dejamos al Coronel | que si no se podía en Valparaíso si había posibilidades en Quillota | | lo que pasa es que este caballero llegaba ahora esta semana y por eso nos dijo que le diéramos una semana y luego comenzáramos a llamar y nos dieron su teléfono y todo
456. P: ahora dime la verdad ¿ellos están interesados en este proyecto?
457. Luisa: o sea nosotras lo que pudimos notar es que no es algo extraño | o sea que se hace entonces cuando nosotras fuimos a la cárcel | la gendarme nos dijo que sí que sí se podía y que ha habido más niños que hicieron su proyecto de tesis y ahora cuando fuimos-
458. P: algunos se habían quedado allá adentro (ríen)
459. Luisa: ahora cuando fuimos a Gendarmería de Chile acá en Valparaíso también la señora nos recibió súper bien | no estaban ajenos a este tipo de proyectos-
460. P: ni se cerraban a la idea
461. Rosmery: no
462. P: a ver | pregunto por qué/ | porque quiero saber cómo va a ser la recepción entonces no es algo que a ellos les incomode no es que los estén:: pateando para que vuelvan la próxima semana/ ¿no es esa la sensación?
463. Luisa: es que:: el que da las autorizaciones estaba de vacaciones y llegaba esta semana

464. P: está con un reemplazo  
 465. Rosmery: subrogante  
 466. P: subrogante | ya  
 467. Paola: ¿es la cárcel que está en Camino La Pólvora? ¿esa cárcel es o no?  
 468. P: ¿dónde te han llevado a ti? (ríen)  
 469. Camila: está en el cerro:: bien arriba::  
 470. Paola: ese pues ese es Camino La Pólvora  
 471. P: ¿por qué? ¿algún conocido?  
 472. Paola: sí sí | tengo un conocido  
 473. P: pero a ver ¿el conocido está preso (ríen) o es un contacto?  
 474. Paola: es autoridad | es autoridad  
 475. P: a ver ¿quién es?  
 476. Rosmery: ah:: Paola  
 477. P: +Paola+  
 478. Paola: es que recién ahora me vengo | justo se me ocurrió  
 479. P: no te puedo creer  
 480. Elexia: es el Coronel (ríen)  
 481. P: a:: esta Paola  
 482. Rosmery: ya pues Paola  
 483. Paola: no si es mujer | es mujer  
 484. Varios: ah:: (desilusión)  
 485. Paola: mujer y | ay no sé (ríen)  
 486. P: ¿cómo? esto está demasiado ambiguo (ríen) pero hablando en serio  
 487. Paola: e:: sí son hermanas | es familiar de una muy amiga mía que vive en Quintero y que trabaja en Gendarmería | un contacto todos de familia de gendarmes  
 488. P: tradición de familia gendarme | podría ser  
 489. Paola: voy a hacer los contactos hoy día | me comprometo | es más lo voy a hacer ahora mismo  
 490. P: después te van a llegar a buscar en esos de Gendarmería de Chile (ríen)  
 491. Paola: todo sea por ayudar a mis compañeras (ríen) | cojita y todo  
 492. P: bien | entonces ¿y el marco teórico?  
 493. Rosmery: el viernes fui a la Biblioteca del Congreso | encontré varios textos pero solo me prestaron dos y ni siquiera para la casa así que lo logré escanear por el teléfono y::  
 494. P: eso no se puede hacer parece (ríen) pero ya está hecho  
 495. Rosmery: y uno hablaba sobre los derechos humanos de los reos y el otro hablaba sobre:: la reinserción de los reos en la sociedad  
 496. P: eso es interesante | y hoy salió una noticia no sé si en La Estrella o en La Tercera que hicieron una exposición en Valparaíso acerca de:: las obras | una exposición de artesanía de todos los presos de la región de una agrupación || búsquenlo en La Estrella o en La Tercera  
 497. Paola: hay una escuela de repostería que se puso en la::  
 498. P: no no no | parece que era como artesanía ¿o no?  
 499. Paola: porque yo hoy día vi las noticias y:: efectivamente es un taller Mano de Monja se llama el taller que están haciendo y trabajan solamente con repostería fina  
 500. P: no estoy segura si fue Mano de Monja | era como artesanía te estoy diciendo (ríen)  
 501. Paola: no | lo que pasa es que era algo así | unos talleres que estaban implementando-  
 502. P: pero hacían una alusión al nombre de una agrupación | no me puedo acordar del nombre | lo vamos a buscar porque era una exposición de todos los centros penitenciarios y la gente podía ir y comprar las cosas (buscan en internet) y era una noticia como de tres o cuatro párrafos | chiquitita | entonces eso nos faltaría ¿qué elementos va a tener el marco teórico de ustedes? | ¿cuáles son los conceptos?  
 503. Rosmery: ah:: nos falta por ejemplo el tema de la emoción abordado desde la psicología  
 504. P: ya | yo lo que no quiero es que se nos desarme | este es un taller de literatura ¿de qué era?  
 505. Luisa: de escritura literaria -en la cárcel-  
 506. P: de escritura literaria ¿para un grupo de internas o internos?

507. Rosmery: internos
508. Camila: hasta ahora internos
509. P: internos ya/ y son seis sesiones/
510. Rosmery: ocho
511. P: ah estoy súper bien (ríen) son ocho sesiones para un grupo de internos ¿y qué pretendemos nosotros con ese taller?
512. Rosmery: la escritura
513. P: sí pero escritura: qué/ o sea ¿cuál es el fundamento de esto? ¿qué metodología vamos a usar? eso no está | ¿qué metodología? así como el Pablo dice “yo voy a usar Flower y Hayes voy a usar un Cassany voy a usar esto porque es del texto instructivo” (a Pablo) y si tienes buena memoria recuerda un texto que vimos que se llama “Las cosas del decir” de Calsamiglia [y que tú lo debes tener] en tu mail o debe estar en castellanoudla12
514. Nixa: [ah ese es bueno]
515. Elexia: y que también está en PDF (ríe) en internet
516. P: en la biblioteca Pablo (ríen) en la biblioteca están los textos | recuerden la importancia de sacar los textos desde la biblioteca (ríen) se los he dicho mil veces y no sé porqué no me hacen caso | el correo de cuando les dije que en biblioteca tienen disponible el texto (ríen) así es que (a Pablo) consulta la Calsamiglia | tienes bien la parte de escritura pero te va a faltar para el texto instructivo propiamente tal | | hay otra que te puede servir que es Ciapuscio | también la revisamos y está citada en Calsamiglia y ella tiene una tipología de textos | lo bueno es que Ciapuscio pone varios tipos de tipología | varios tipos de tipología (ríe) entonces puede ser algo engorroso pero igual pueden haber cosas que te interesen ya/ la idea es trabajar texto instructivo | | me inclino más por la Calsamiglia porque tiene un capítulo que debería ser el diez que se llama “Modos discursivos” y en ese capítulo diez | ella habla de la descripción de la narración de la argumentación y de la explicación. Lo que hable de la explicación tal vez refiera al texto instructivo y después habla del diálogo y eso lo vimos en Lingüística del Texto ¿se acuerdan cuando vimos ese libro? |
517. Nixa: vimos muchos libros
518. P: no pero trabajamos dos para Lingüística del Texto | trabajamos Van Dijk y la Calsamiglia
519. Franco: ¿Van Dijk?
520. P: sí | a Van Dijk lo usamos para este tema de las macroestructuras | macrorreglas
521. Paola: sí súper  
(comentan)
522. Camila: -yo encontré de unos talleres pero de teatro y encontré un texto de Shakespeare que habla sobre la cárcel de sus inicios y de cómo es el trato-
523. P: ese texto se llama | de Foucault Vigilar y Castigar y ese está en PDF (ríen) está en PDF pero claramente mucho mejor es consultar el texto escrito
524. Camila: -sí pero yo lo estuve revisando así en detalle y encontré que igual había cosas que servían
525. P: yo no sé si servirá Vigilar y Castigar pero es un libro tan entretenido (ríen) que yo lo leería por otras razones | es muy interesante porque mira el tema de la cultura también a ustedes les serviría (a Nixa y Elexia) Vigilar y Castigar de Foucault porque habla de la tortura | de cómo los regímenes establecen ciertos convenios con la justicia y ciertos tipos de:: de castigo que tienen connotaciones sociales | por ejemplo esto de la Edad Media cuando hacían el desmembramiento y yo creo que debería todavía ocuparse (ríen) cuando ponían a los caballos y desmembraban a los tipos | tenía que ver con el show mediático o sea ese show era importante porque se supone que si lo veían los demás tomaban el ejemplo | sí bueno | el sistema penitenciario  
(comentan)
526. Camila: claro es que como la sociedad ve eso
527. P: correcto y habla del tema de quien pone justicia hoy | que ya no es el juez sino que ahora es el psicólogo que dice si tú estás loco o no estás loco y ahora también puede ser cómo se meten otros profesionales al área de la división judicial | puede ser interesante sí | yo lo leería | aparte que es un libro sumamente entretenido | | por eso yo siento que el marco teórico de ustedes me preocupa | está débil niñitas ¿qué más le podemos sugerir a la compañera? acá todos ayudan a todos | esta es una cadena solidaria de tesis ¿qué le sugieren?
528. Elexia: en la página que le recomendó el profe Troncoso al Pablo está lleno de tesis | | uno pone una palabra y aparecen muchas tesis
529. P: todas las universidades tienen ese banco de datos

530. Elexia: entonces para que busquen las chiquillas
531. Nixa: a ver | digan una palabra que estoy aquí buscando ¿cuáles son sus palabras clave?
532. Paola: ¿cuáles son sus palabras clave?
533. P: ¿pero cuáles son sus palabras clave Rose?
534. Rosmery: estoy pensando
535. P: niñitas | esto se entrega la próxima semana
536. Elexia: pero cómo “lo estoy pensando”/
537. Camila: pero si nosotros lo vamos a buscar el fin de semana
538. Nixa: bueno
539. P: hay tesis también en la Universidad de Chile que uno puede descargar de pre y post grado | también funciona como banco de datos | también está el banco de datos que vimos acá de la misma UDLA que tiene e-books que uno entra con la clave y puede descargar o revistas electrónicas
540. Rosmery: no se pueden descargar
541. P: pero si nosotros descargamos la otra vez
542. Rosmery: es que yo no pude
543. P: es que no todas se deben poder descargar pero algunas sí y eso también es bueno
544. Elexia: pero leer si lo bueno es leer y saber que-
545. P: exacto
546. Marcela: en la UPLA también funciona
547. P: ¿la de la UPLA? todas las universidades tienen un banco de tesis y por eso es que ahora en algunas universidades no sé acá | te piden en vez de impresa una versión en DVD o en PDF de la tesis y queda como un banco de tesis y pueden ser famosas y encontrar maridos acaudalados a:: (risas) ya/ esa es la idea | ese es el concepto | para allá vamos (ríen) para allá vamos | entonces si el marco teórico está débil por más que sea investigación-acción igual tenemos que tener un marco teórico y uno metodológico | que el año pasado nosotros lo dejamos perfilado pero igual tenemos que profundizarlo ahora || ese marco teórico no puede ser débil aunque sea investigación-acción o sea no significa que por ser investigación-acción no | porque por ejemplo usted para el examen de grado vienen y dicen “las reclusas de” y yo soy una persona externa ¿qué está entendiendo usted por reclusa? | “los que están dentro del sistema penitenciario” “ah la persona que hace el aseo también está dentro del centro penitenciario” o sea es increíble pero uno puede caer solamente por un tema de concepto ¿quiénes son los reclusos? ¿qué tipo de recluso? ¿cómo están catalogados? ¿cómo están categorizados? y lo otro que me tienen que vencer el día del examen de grado y eso es teórico no solamente fruto de la observación ¿por qué un taller literario? ¿por qué no mejor les enseño a hacer las uñas?
548. Nixa: -profesora en ese banco de datos están las tesis de todas las universidades-
549. P: ahí está ve
550. Luisa: nosotros revisamos la página y me tomé el tiempo de revisar y eran como cincuenta páginas de tesis y no
551. P: pero es que yo insisto en que están buscando la tesis precisa
552. Luisa: no no estamos buscando la tesis precisa | buscamos incluso descargamos algunas que hablaban de otros temas pero-
553. P: ¿saben qué universidad debe tener tesis de este tipo? ¿cómo se llamaba esta? ¿la ARCIS o no? la UPLA la ARCIS ¿cuál era comunista? ¿la ARCIS?
554. Nixa: sí
555. P: ¿saben dónde más debe haber documentos aunque ustedes no lo crean? en el Episcopado | en el Episcopado deben haber acerca de los derechos de los reclusos | a leer la Encíclica Rerum Novarum (ríen) me adelanté es que también es un fundamento | recuerden que hay un período histórico en nuestro país donde ciertos mensajes que provenían de las distintas iglesias no solamente de la católica tenían un trasfondo de los derechos humanos || en la misma Unesco debe haber | en ONG debe haber para este grupo de gente | entonces una pregunta que ustedes tienen que hacer es ¿qué ONG operan en esta cárcel? yo les aseguro que debe haber alguna ONG o ¿quién patrocina? y hay patrocinadores por ejemplo yo me enteré el otro día de que el colegio de mi hijo lo apadrinó la Andrea Molina (ríen) y donó cien pelotas para la sala de estimulación | el problema es que cien pelotas no son muchas pero igual donó algo || entonces hay ciertas instituciones que



están apadrinadas | aplica para lo que les dije a ustedes o que están auspiciadas por ciertas ONG ¿saben lo que es una ONG cierto?

556. Camila: -no-

557. P: organización no gubernamental | algunas son nacionales otras son internacionales || yo me acuerdo de cuando yo era pequeña hace hartito que había una que era la Children International

558. Nixa: ah mis hermanas eran de esa

559. P: yo también conocí gente y ¿qué les daban?

560. Nixa: es que ellos tenían que mandar cartas a quienes las ayudaban que eran gringos

561. P: son como los monjes de Brasil pero de verdad

562. Nixa: entonces mandaban dibujitos y ellos le compraban los útiles

563. P: el uniforme

564. Nixa: el uniforme sí y de hecho siempre cuando escribían era así como “queremos que vengan” le ponían y mi mamá decía “no esto no | esto sí porque no pueden pedir a las niñas” claro y tenía que hacerlo porque no podían inventar que querían ver a las chiquillas | era algo súper delicado que ellos se conocieran ellos eran de allá y ayudaban de allá pero no podían convencer a las chicas

565. P: hay muchas ONG entonces lo más probable es que debe haber alguna que tenga que ver con la cárcel | todo eso es parte de esta investigación || si no no es investigación-acción y el marco teórico también tiene que ser sólido | no puede ser cualquier cosa ¿alguien que me quede? ¿algo que me quede pendiente en esta etapa? | (murmuran) sí/

566. Paola: la estoy parafraseando

567. P: Cordero coma (ríen) 2016 dos puntos | minuto tanto de la clase | correcto tiene que estar eso | bien ahora tenemos que tomar una segunda decisión hoy

568. Paola: ¿cuál?

569. P: la primera fue qué nos faltaba ¿qué partes va a tener este informe extraño que vamos a tener que entregar la próxima semana? y que no tiene descripción del campo de estudio porque no hemos podido ir/

570. Elexia: (saca un papel) aquí está profe

571. P: ya pongámonos de acuerdo | veamos qué tenemos y qué no

572. Elexia: ¿era la introducción la que había que entregar? ¿qué usted dijo que debía tener de 15 a 20 páginas?

573. P: correcto

574. Paola: no | es el marco teórico que son 16

575. P: es que lo tuvimos que cambiar porque no tenemos la observación

576. Elexia: es que eso es otra cosa | el marco teórico es otra cosa

577. P: nos vamos a poner de acuerdo | partes del informe uno || ojo que hay muchas cosas de acá que ya las tenemos listas de hace tiempo largo | largo tiempo atrás

578. Elexia: sí lo que pasa es que hay que profundizar un poco más no más

579. P: y listo | ponerle más blabla

580. Elexia: sí

581. P: anda leyéndomelo tú | si lo habíamos anotado | dijimos que íbamos a hacer primero una introducción

582. Marcela: sí de una plana

583. P: o sea | no sé si de una plana Marcela | si salen dos no es problema || en esta introducción ¿qué debería ir? ¿qué pusimos la otra vez?

584. Nixa: (lee) la descripción del tema

585. P: una breve descripción del tema | ¿qué es una introducción? ¿para qué sirve una introducción?

586. Paola: es un preámbulo

587. Estrella: para contextualizar

588. P: no/

589. Nixa: para que quien la lea tenga una breve visión de lo que-

590. P: ya primero | la idea es para quien nos lea pero qué queremos que pase con ese que nos va a leer/

591. Elexia: que se motive a seguir leyendo

592. P: ya::

593. Elexia: hay que vender el producto

594. P: en la introducción se vende el producto ¿y cómo se vende? ¿diciendo “por favor léame | yo soy un esforzado estudiante de castellano que ha sufrido mucho | si yo le contara mi vida y usted tuviera el tiempo para escucharme y se dignara a hacerlo | entendería que debe seguir leyendo esta tesis”? (ríen)

595. Camila: no

596. P: entonces ¿qué vamos a poner en esta introducción? yo colocaría esa breve descripción del problema que ya la tenemos y que la copiamos textual del libro que sacamos de biblioteca | sexta edición de Hernández Sampieri ¿recuerdan eso de “el problema a investigar es”?

597. Varios: sí

598. P: yo creo que eso tiene que estar en la introducción

599. Estrella: -el cuadrito ese que-

600. P: pero no como cuadrito | tal vez redactado y en base a eso mismo desde ahí hacer nuestra introducción | explicar en términos generales porqué escogimos ese enfoque | porqué escogimos ese problema no adaptado todavía a la viabilidad o a la justificación sino que en términos generales “esta tesis trata acerca de por tal y tal razón” | pueden citar a autores también ahí pero la idea es una primera aproximación al tema que ustedes van a tratar | piensen ustedes que después esa tesis la va a ir a ver un estudiante igual de desesperado que están ustedes hoy y van a ver la introducción y van a pensar en base a eso | si les sirve o no les sirve esa tesis | por lo tanto en esa tesis yo debería esclarecer ¿por qué voy a estudiar la oralidad en un colegio en Quintero? ¿a quién le importa Quintero en primer lugar? ¿por qué Quintero? ¿por qué el tema de la oralidad? ¿por qué es importante que esto se trabaje en los colegios? entonces citar de manera general “tanto Mineduc como la Unesco señalan que el acervo cultural de un país blablablá” ¿por qué enseñar a los chiquillos de un colegio en Quillota a hacer textos instructivos? ¿por qué si son chiquillos de un colegio técnico de tres especialidades? ¿qué relevancia puede tener para ellos aprender a hacer un texto instructivo? porque la gente podría decir “pero si estos cabros lo que importa es que entiendan no más los textos ¿para qué los van a realizar” y ahí tú vas a tener que entrar a justificar después | qué se yo | porque a lo mejor estos chicos se van a desempeñar en una empresa y van a tener que elaborar manuales y justificar también porqué en el colegio los mandan a hacer manuales | claro porque yo podría hacer a lo mejor una prueba de verdadero y falso y saber si los niños saben como hacer algo ¿por qué los profesores consideran -y esa es pega tuya | vas a tener que preguntar a los profes- qué es relevante que los chiquillos hagan un manual? ¿o un tríptico o un díptico? ¿un afiche? ¿por qué es tan importante en este tipo de especialidades? ya/ entonces en la introducción | yo como profesora me voy a sentar con un mate | cierto y voy a leer y tengo que decir “¡ah! ¡qué maravilla!” “¡qué entretenido!” “¡qué buen tema!” “¡qué ganas de seguir leyendo!” y no decir “oye pero si esta cuestión ya está hecha” | entonces para eso viene después el estado del arte donde usted me convence de qué/ porque cuando usted haga su informe su enemiga voy a ser yo | entonces usted me tiene que convencer de qué/ | de que los estudios actuales no dan abasto para explicar o para comprender o para tomar una decisión metodológica con respecto a lo que usted quiere hacer | | aquí es donde usted se vende de alguna manera ya/ entonces esta introducción tiene que explicar en términos generales de qué se trata esto | que usted va a hacer y por qué lo va a hacer de esa manera y no de otra | (anotan) ¿qué más? una vez que hacemos esta introducción que insisto | debe ir con cita pero no con citas | debe ir como citando autores | por ejemplo para conformar esta tesis nos vamos a guiar por la línea investigativa de tales autores | me tiene que presentar lo que va a hacer después por eso que la introducción no se escribe al comienzo | se escribe en el final |

601. Marcela: -¿entonces por qué va ahora?- (ríen)

602. P: porque usted me la va a entregar primero pero la escribe después

603. Marcela: no | la voy a entregar después

604. P: no Marcela | la vamos a hacer ahora

605. Paola: no importa flaca

606. P: no | yo quiero pelear con la Marcela (ríen) ¿por qué se escribe al final? porque primero tú tienes que tener claro cuál va a ser el enfoque teórico pero es que esta es la introducción de esta parte | esa introducción la podemos arreglar después y añadirle | cuando tengamos los resultados | información | obvio porque el proceso de escritura es {(DC) re cur si vo} ya/ no es que yo vaya a imprimir esto y después no lo vaya-

607. Elexia: que es lo que hasta ahora tenemos | pero después-

608. P: exacto-

609. Elexia: claramente se va a modificar cuando ya llevemos a la práctica lo que::

610. P: y a lo mejor cuando vayan allá y se den cuenta de que el marco teórico no sirve de nada (ríen) lo van a tener que cambiar entero y eso es probable que pase | pero claro la idea es que no | igual podemos manipular un poco la situación pero es una de las opciones y tenemos que estar preparados | punto | si tampoco vamos a perder la vida en esto ya/ entonces esta introducción tiene esa finalidad | | si tiene una plana si tiene tres si tiene cinco | no es el tema | tiene que ver también con lo que usted va a exponer ahí ya/ | | en segundo lugar | deberíamos hablar de lo que llamaremos cómo/ porque esto ya no es de la introducción | debería venir algo así como “descripción del campo de: análisis” (anotan) o “descripción del campo” | y ahí ¿qué tiene que ir? deberíamos responder a la pregunta de ¿cómo es la situación actual? | lo vamos a tener que hacer con lo que tengamos ahora | después vamos a: | y ¿qué propongo para | en el caso de la investigación-acción para remediarlo? o ¿qué propongo para describirlo si es investigación descriptiva | y aquí yo debería levantar una especie de hipótesis que vamos a llamar hipótesis tentativa porque nosotros ya hemos hablado millones de veces que las hipótesis en cualitativa se pueden hacer incluso después de un año de la investigación pero vamos a elaborar una hipótesis | | en la investigación-acción la hipótesis debería ser “si hago esto va a pasar esto otro” ¿ya? al implementar un taller de literatura se pretende que con los internos de tal cárcel se pretende tal cosa | al realizar un taller de rescate de la memoria se espera que | o sea tienen que haber dos variables ¿ya? qué es lo que yo pretendo hacer/ | | en el caso de la descriptiva debería ser algo así como “se analizará tal cosa con el fin de” | ¿ya? (anotan) luego de eso deberíamos hacer algo que nosotros habitualmente hemos llamado “estado del arte” ¿sí o no? en este estado el arte que lo vamos a seguir llamando así por el momento | después lo podemos cambiar | debe ir el estado de la investigación hoy y las deficiencias del conocimiento ¿qué es lo que se sabe hoy? ¿qué es lo que no se sabe hoy? | | etcétera | este estado del arte no es tampoco una cuestión anacrónica o sea qué es lo que en la actualidad se está discutiendo | no me va a decir el conductismo piensa que | o sea no | esto debería tener una duración de unos diez años ya/ unos diez años a lo más en los cuales yo más o menos proyecte qué es lo que se ha hecho en este campo de estudio | | luego del estado del arte

611. Rosmary: profe ¿los textos con qué antigüedad se pueden utilizar?

612. P: es que depende del tema y depende del concepto que yo esté definiendo | | lo ideal son diez quince años pero si yo quiero hacer la historia de algo no | o sea ahí hay que utilizar un poco el criterio y luego vienen las preguntas y los objetivos de investigación | que también lo deberíamos tener hecho | | justificación y relevancia | | y el marco teórico | eso es | esto es lo que necesitamos para el segundo informe presentar ya el diseño que eso va a tener que ser pronto | | esto se entrega impreso el próximo miércoles ya/ y va a ir promediado con dos informes más | uno que tiene que ver con el diseño y otro con la implementación | en la descripción del campo deberíamos tener ciertas evidencias en los anexos por eso que tienen que ir al campo | o sea no ir al campo así como Olmué (ríen) ya/ estamos claro con que va en el informe/

613. Varios: sí::

614. P: recreo | niños

615. Varios: ee::

## 1.5 Sesión 5

**Miércoles 27 de abril 2016 15:30 horas**

**Seminario de Grado - Profesora Marcela**

**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

| | pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora, en la clase están Paola, Marcela, Camila, Luisa, Rosmery, Elexia, Nixa, Pablo, Franco. Falta Estrella)

1. Paola: ¡ay que tengo mucho frío!

2. P: ya vamos a salir a correr

3. Elexia: hay que poner el hervidor

4. P: pero no tenemos nada

5. Investigadora: yo tengo cosas

6. P: ¿sí? no tenemos vasitos

7. Investigadora: yo tengo vasos tengo té tengo todo | pero hay que bajar | hasta galletas tengo

8. Elexia: eso::

9. Nixa: hagamos un coffee break

10. P: entonces queridos estudiantes | vamos a ver ahora un ejemplo de investigación-acción en un rato más pero lo primero que quiero saber y voy a insistir en esto qué ha pasado con los centros donde vamos a ir a aplicar nuestros trabajos | entonces Pablo empieza porque siempre lo dejamos para el final | cuénteme qué pasó | negociamos las tres horas no las negociamos

11. Pablo: eh:: sí | fui el día martes a negociar | hablé con el Coordinador de:: Media y después de una gran conversación con él llegamos al consenso de que sí se puede con las tres horas con un número reducido de estudiantes en vez de treinta quince

12. P: bien

13. Pablo: pero tendría que ser el día jueves en la mañana y tengo disponibilidad así que no tendría ningún problema

14. P: o sea no hay ningún pero

15. Pablo: sí

16. P: ¿y cuántas sesiones van a ser?

17. Pablo: al final van a ser tres sesiones de dos horas

18. P: tres sesiones de dos horas/

19. Pablo: sí

20. P: ¿alcanzaremos?

21. Elexia: tres sesiones

22. P: ¿y cuánto era?

23. Pablo: antes era una hora y:: era las mismas tres sesiones

24. P: y ¿no se puede más de tres sesiones?

25. Pablo: eh:: no porque en el colegio están haciendo eventos por el 21 de mayo y tienen otro evento interno que:: me dijo el Coordinador que tenían el horario muy topado

26. P: vamos a ver qué hacemos ahí ya/ a lo mejor una vez que inicies va a ser más fácil si los alumnos se interesan en expandir esos talleres pero las sesiones igual las vamos a tener que:: coordinar pasarnos un poco | como si fueran más ya/ por último si no podemos aplicar todas para que la planificación esté completa ya/ | entonces fuiste a conversar y eso fue la resolución\

27. Pablo: así es

28. P: igual es mejor que de una hora como lo teníamos pensado porque de una hora no íbamos a alcanzar a hacer absolutamente nada pero sigo pensando en que quedamos cortos con el tiempo ya/ Marcela/

29. Marcela: nosotras fuimos el viernes con la Paola y:: estuvimos esperando al caballero y dijo que:: podíamos observar y esta semana fue la primera observación pero solamente puede entrar una persona
30. P: -no las dejan entrar a las dos-
31. Marcela: no ¿por qué? porque son muy pocos y si entramos las dos va a ser así como-
32. P: muy invasivo
33. Marcela: entonces yo le dije a la Paola que ella entrara o sea obviamente voy a ir con ella y la voy a esperar afuera y ella va a entrar
34. P: es que tú por fuera puedes empezar a:: a husmear un poco qué es lo que hay | a lo mejor no entras a la sala pero si es que hay una biblioteca ir a la biblioteca
35. Marcela: es que está ahí dentro también o sea la biblioteca está ahí mismo-
36. P: está todo ahí
37. Marcela: dentro de esa salita | está todo ahí
38. P: ¿y van a poder hacer algunas entrevistas previas con los profesores?
39. Paola: en el mismo:: luego de observar la profesora nos va a permitir conversar con ella que es la que está encargada | ojalá tengamos suerte porque esto de que:: los niños asistan al aula es muy-
40. Marcela: relativo
41. Paola: esporádico | de repente van muchos niños dependiendo del tratamiento | de repente pueden ir quince y como pueden ir dos o ninguno | entonces eso es por ejemplo el viernes no llegó ninguno
42. P: pero ¿son niños que residen ahí?
43. Paola: sí todos
44. P: ¿no hay niños que sean externos y que estén en tratamiento?
45. Paola: no | están todos hospitalizados
46. P: ya
47. Paola: todos oncológicos | todos oncológicos
48. P: son todos oncológicos/
49. Marcela: sí [son diez]
50. P: [sería bueno] | son diez | tener la ficha de cada uno de esos niños o sea saber en qué nivel van cuánto tiempo llevan | eso para las evidencias es importante porque acuérdense de que una parte de nuestro trabajo es descriptivo ¿ya? entonces sería bueno tener esos datos | no a lo mejor con los nombres pero sí más o menos con los diagnósticos | con el tiempo que llevan ahí | a lo mejor hay unos que han ido y vuelto porque como son también me imagino tratamientos esporádicos | no creo que estén tampoco un año ahí sino que a lo mejor están un mes mientras le hacen las quimio después salen | entonces esa descripción es necesaria para ver también qué tipo de intervención se está haciendo con esos chicos a nivel educativo | a lo mejor hay algunos que igual de repente van al colegio que están matriculados en algún colegio | ver la situación | si es que reciben algún tipo de:: atención domiciliaria y lo digo porque Senadis hace atención domiciliaria | yo no sé si eso cae bajo el::
51. Marcela: sí | me parece que sí
52. P: sí y si es así | quiere decir que van de repente educadoras a las casas | entonces necesitamos tener bien el contexto general de qué es lo que pasa ahí ¿ya? no solamente tener lo que pasa presencialmente sino la ayuda o intervenciones externas que estos chicos reciben fuera del aula misma | o sea a lo mejor el aula es más que el aula | digamos | si se trata de algún grado de intervención externa también || y ahí también nosotros tendríamos que saber qué es lo que se hace
53. Marcela: y la segunda semana ya hacemos la entrevista | la primera semana de mayo hacemos la:: entrevista
54. Paola: comenzamos con la entrevista
55. Marcela: y ahí esperamos que nos dejen entrar o si no vamos a tener que turnarnos no más
56. P: yo creo que va a tener que ser así
57. Marcela: y tiene que ser en mayo porque si no se nos puede-
58. P: y a lo mejor eventualmente no van a poder entrar las dos | o sea
59. Marcela: por eso le digo-
60. P: sí pero a lo mejor va a tener que entrar una sola siempre por el grado de conocimiento que van a ir teniendo de los niños | que vean a dos personas distintas eso también lo van a tener que conversar
61. Marcela: pero es que si:: entra la pura Paola yo nunca voy a saber de qué se trata-

62. P: no aprueba no más
63. Marcela: no po
64. P: ¿por qué no? (ríen) es que nos tenemos que adecuar a lo que ellos digan o sea si es mejor que ella esté | a lo mejor tú vas a estar en el diseño de algo o haciendo otro tipo de cosas
65. Paola: el director inicialmente no nos puso ningún inconveniente en que nosotros entráramos e hiciéramos nuestro trabajo | pero fue la profesora la que está de titular la que nos dijo ese día viernes que ella prefería que entráramos solamente una
66. P: sus razones debe tener | entonces también tenemos que:: aceptar lo que ella diga y:: y ver bien que tampoco los chicos se vayan a sentir como estudiados | no es la idea tampoco | yo creo que ella quiere prever eso ¿y quién es la profesora? ¿cómo se llama? ¿es profesora | es terapeuta | qué es?
67. Paola: es e:: diferencial | es profesora diferencial pero no sé cómo se llama | no me acuerdo el nombre
68. P: las investigadoras (ríen) a ver
69. Paola: es que la nombró ahí | no me acuerdo
70. P: ah pero no la conocen todavía/
71. Paola: no | si hablamos con ella pero no nos acordamos de:: de Don Pedro no más porque hemos tenido más contacto con él pero él nos presentó a la profesora | yo la había visto anteriormente porque ella siempre está ahí | pero el nombre
72. P: [averigüen quién es]
73. Paola: [pero sé que es diferencial]
74. P: ¿y qué es lo que hace? porque a lo mejor también ella ¿para quién trabaja? ¿está contratada por el hospital? ¿es del Cenadis y va para allá? ¿de la Corporación y va para allá? entender un poco qué es lo que hace y qué tipo de actividades realiza con los chicos y si se cumple esto que hablábamos el año pasado | que en el fondo la escuela intrahospitalaria es un paso para la vuelta al colegio normal | recuerden que esos niños no necesariamente se mueren o sea hay niños | hay mucha gente que ha tenido cáncer infantil y lo supera y llega a adulta y más que adulta | es distinto el tema del cáncer en los niños que en los adultos | tiene resultados muchos más radicales | o te mejoras o no te mejoras pero:: tiene buenos resultados entonces el tema es que estos chicos después se reintegren a los colegios | si esto se da o no se da | si es terapéutico como les había dicho este caballero primero o no terapéutico | tenemos que analizar bien eso y en una investigación acción eso es fundamental | y también la entrevista a la profesora para empezar a entender de qué se trata | o sea qué es lo que ella pretende | cuáles son los objetivos de su curso | cómo los plantea o si son solo | como es diferencial | solo cosas remediales que ella hace o si trabaja habilidades | qué es lo que trabaja finalmente porque yo no me imagino si tiene un espectro de niños que va entre los 3 y los 12 años por decir algo | qué tipo de actividades ella realizará durante esa jornada | cuál es el rango de asistencia de esos chicos | entonces eso es lo que nosotros estamos investigando | queremos saber cómo funciona y para eso tenemos que ser súper *copuchentas* | entonces a lo mejor tú no vas a poder entrar pero sí vas a poder hacer algo externo | o sea hablar con las personas encargadas por fuera | averiguar cuáles son los planes y programas que ellos manejan | los objetivos | qué tipo de materiales ocupan | a lo mejor ni siquiera como son diferenciales | trabajan el pensamiento lógico-matemático por decir algo | y no es que trabajen el tema de algún contenido en particular | ya | con todas esas preguntas tenemos que ir y empezar a responder y eso mismo va a engrosar esta parte del informe | esto no es lo definitivo | esta es la primera aproximación sin todavía la inmersión de campo ya/
75. Paola: -yo le quería hacer una pregunta-
76. P: pregunte
77. Paola: nosotros queríamos ese día | el viernes cuando vayamos después de la observación | ver la posibilidad de aplicar una especie de matriz FODA que en ese cuadro para ir ordenando las fortalezas las debilidades-
78. P: sí por supuesto
79. Paola: oportunidades
80. P: todo [todo]
81. Paola: [y eso aplicarlo] dentro de la tesis también
82. P: todo | Paola | sirve para nuestra tesis | todo desde la observación | desde el *cabuineo* que va a hacer la Marcela desde los pasillos donde va a ir y le va a decir a la enfermera “¿y usted es enfermera acá? cuénteme” |

así va “primero me invitai un café y conversamos las dos ¿qué le parece a usted esta idea?” y a lo mejor te va a decir que es una pérdida de tiempo o “no | esto es súper bueno porque redunda en esto” | o sea [todo]

83. Nixa: [al que limpia | no sé]

84. P: todo sirve | todo sirve | esa es la idea de la investigación acción | y el campo de ustedes es súper valioso

85. Paola: sí *po*

86. P: ustedes pueden hacer un tremendo trabajo ahí porque pueden visibilizar buenas y malas prácticas | [entonces]

87. Elexia: [denunciarlas]

88. P: denunciarlas y luego salir en “Aquí en vivo” (programa de televisión)

89. Elexia: sí

90. P: “Aquí en vivo” ¡qué antiguo! (ríen)

91. Nixa: sí (ríe) en “Contacto” (programa de televisión)

92. Elexia: con el Tío Emilio (ríen)

93. P: yo sinceramente creo que el trabajo de ustedes es súper potente | es súper potente y tienen que lograr tener esta actitud busquilla de lo mismo | no importa que tú no puedas entrar | quédate afuera y observa qué pasa | quienes entran a qué hora entran | si sacan niños de la sala si no los sacan | quienes acompañan a esos niños | si a las mamás qué pasan si llegan las mamás | los sacan de clases | o sea es un trabajo súper: súper observador que tú vas a tener que realizar así que no es que si tú no entras no vayas a hacer nada | si no que a lo mejor tu *pega* va a ser distinta pero igualmente valiosa y yo creo que si la actitud de este caballero se interesa | ustedes a futuro podrían plantear un buen proyecto de intervención | y eso significa que usted da su trabajo de título su *custión* y se queda trabajando allí un rato | |

94. Marcela: yo quería llevar dulces a los niños-

95. P: no

96. Paola: no | si yo después reaccioné que no corresponde por lo que hablamos la otra vez | que si no voy a aparecer nunca más no queda-

97. P: no y le puede hacer mal *po* Paola (ríen)

98. Paola: lo que sí vamos a comprarle a Don Pedro es no sé *po* una torta o sea cualquier cosa | yo se la voy a poner ahí | no si hay que *hacerle la pata* | es la única forma que nos vaya dejando-

99. P: yo creo que si tú vas como tú eres de (imitándola) “estamos tan contentas tan agradecidas” (ríen) convences al Don Pedro | no le laves nada hasta el final

100. Marcela: sí | yo también le digo eso

101. P: que la relación sea profesional

102. Elexia: sí | al final le hacen una torta

103. P: le hacemos un *queque* | le cargamos la BIP

104. Paola: sí *po* | de hecho nosotras le pedimos material/ si él tenía | ese día le preguntamos | si él tenía e:: bibliografía que nos pudiese facilitar y:: nos dijo que sí que tenía | pero que no la prestaba | ay le dije yo pero Don Pedro | usted dice eso:: (ríen)

105. Elexia: estaba listo Don Pedro

106. P: ¿y qué te dijo?

107. Paola: lo que pasa es que:: me da vergüenza | muy malas experiencias dijo | yo a muchos tesisas les he prestado que han pasado por aquí les he prestado mis mejores documentos y la mejor bibliografía y no vuelven | así es que lo siento mucho pero ustedes pagaron | aquí yo no presto nada

108. P: pero que te deje las fotocopias ahí mismo (ríen)

109. Paola: no importa pero yo sé que algo voy a conseguir (ríen) [algo le voy a sacar]

110. P: [yo no lo dudo] yo no lo dudo | yo creo que si alguien que se puede conseguir esa eres tú pero tú dile “déjeme fotocopiar y se lo traigo *al tiro*” o sácale foto | le dejo el carnet | | sí dile tú | lo que usted quiera | yo o sacarle foto o escanear el material acá mientras tú estás adentro (indica a Marcela) ella está ahí | o para verlo mientras estamos en clases y allí le sacan fotos la Marce *po*

111. Paola: -si *po*-

112. P: si tiene razón el caballero | porque quizás cuánto material no se han llevado

113. Paola: sí:: y no vuelve

114. Elexia: ¿oye pero Estrella?

115. Paola: eh::
116. Elexia: es que han hablado todo el rato ustedes como de ustedes dos no más -entonces- | ah olvidemos lo que dije -¿qué onda?-
117. P: yo tengo que pasar la lista
118. Paola: eh::
119. P: ¿qué pasó con la Estrella?
120. Paola: bueno ya que estamos todos reunidos y somos familia |
121. Nixa: ah sí (ríe)
122. Paola: vamos a comentar eh:: no quería hacerlo público pero ya | en vista y considerando que igual se van a enterar
123. Elexia: es que esto es público *po*
124. P: ¿pero qué pasó?
125. Paola: nosotros no contamos con Estrella profesora | la Estrella-
126. P: pero eso es súper grave *po*
127. Paola: algo le pasa está:: -la perdimos la perdimos la verdad que- [nosotros necesitamos mucha ayuda]
128. P: [pero es que si ella ya] y en ese informe ¿quiénes figuran?
129. Paola: -no está-
130. P: ah ya
131. Marcela: es que
132. P: sí porque después no me van a decir a mí
133. Paola: no no por eso | aquí somos bien mujercitas [para nuestras cuestiones]
134. Marcela: [no sí] es que nosotros le hemos dado muchas oportunidades | hemos hablado con ella | le hemos dicho qué pasa y ella igual reconoce el hecho de “no he hecho nada” eh:: igual el otro día fuimos ya por tercera vez | y dijo que iba a ir y la estuvimos esperando hartito rato y [-no fue-]
135. P: ¿y no fue?
136. Marcela: no y la llamamos y le mandamos un WhatsApp | no contestaba | después cuando estuvimos ahí-
137. P: ¿ni al Fotolog? (ríen)
138. Marcela: no [nada]
139. Paola: [nada] entonces uno le pide bibliografía | le asignamos un trabajo por hacer eh:: y no | nada | pasaban los días | Estrella mándame lo tuyo que averiguaste lo que viste por acá la bibliografía | nada nada nada | entonces al final eh:: decidimos y yo hablé con ella | en todo caso ella está al tanto y:: realmente asume su error | hace su mea culpa que no funciona y que no está comprometida con la tesis | esa es la verdad de las cosas
140. P: ¿y entonces qué va a hacer? ¿la va a congelar::?
141. Marcela: es que ella ni siquiera sabe qué va a hacer con su vida
142. Paola: no sabe no sabe profesora | qué va a hacer
143. P: tenemos un problema grave
144. Elexia: yo hice una pregunta no más
145. Camila: no esperaba que pasara esto
146. Paola: sí *po* si como Elexia tocó el tema | yo lo iba a hacer en privado | conversar con usted esta situación pero ya que en vista y considerando que ya lo estamos [abordando]
147. P: [es que] Estrella no está participando en el Seminario de Grado | entonces no figura
148. Paola: una lástima *po* profesora porque ella era:: es bien habilidosa | nosotras la consideramos en nuestro grupo porque es un súper buen elemento pero::
149. P: entonces el problema que tenemos es que la Estrella no está en el informe ni ha hecho nada | o sea - estaría reprobando-
150. Elexia: ¿pero ella qué va a hacer? no va a poder seguir
151. P: pero ella yo creo que ya lo pensó antes/
152. Paola: ayer yo hablé con ella y le he dicho muchas veces y le dije “hazte un mea culpa” | “si *po* monita”
153. P: dicen que no ha llegado/
154. Paola: ella me dijo así “es que yo *no me la puedo* Paola”
155. P: está bien *po* | es honesta es mejor que lo congele



156. Paola: en vista y considerando que ella me dice que no *se la puede* | yo conversé con la Marcela y decidimos seguir trabajando solas\
157. P: sí porque ya no tiene opción de preparar nada a esta altura (preparan té) | | es una pena pero yo valoro
158. Marcela: yo no sé que pasa pero en la práctica tampoco -va-
159. P: es que a lo mejor tiene problemas también con el bebé | quien se lo cuida | yo creo que lo mejor es que entonces lo haga después porque ella es una niña inteligente | yo creo que ella lo va a poder [hacer el próximo semestre mejor]
160. Paola: [pero es una] es una de las razones porque nosotras la aceptamos *po* porque ella es un súper buen elemento
161. P: por eso te digo
162. Paola: y estaba entusiasmadísima [con el tema]
163. P: [a lo mejor] de verdad se superó con el tema de la *guagua*
164. Marcela: sí | como que:: (preparan té)
165. Paola: igual *me da lata*
166. P: es mucho entonces | yo creo que es mucho mejor –que::- yo creo que aquellas personas independiente del caso de Estrella | que se les esté haciendo muy pesado hacer las dos cosas lo mejor es hacer las cosas bien | entonces mejor suspender esta instancia para el otro semestre no es mala idea | y hacer un buen seminario y hacer una buena práctica pero hacer las dos cosas a medias no sirve | sobre todo pensando en que los temas de ustedes dan como para después hacer otras cosas con eso o sea si logran hacer una buena tesis | si logran hacer un buen taller eso después lo pueden implementar y:: de alguna manera trabajar en eso en un futuro próximo | entonces no son temas frugales que uno los vaya a botar después o esas tesis vayan a quedar dormidas en una estantería | entonces sí es interesante que:: si alguien se siente sobrepasado lo diga y diga “en realidad esto es mucha *pega pa* mí en este minuto” y listo | y haga una buena práctica | | en ese sentido (se dirige a Paola) tal vez lo que pasó contigo que vas a hacer tu práctica en el segundo semestre no es tan malo tampoco porque:: igual te da la opción ahora de tener la libertad de tiempo de todo como para ir al hospital | coquetearle | perdón (ríen) conversar con el caballero (ríen)
167. Paola: +no+ | solamente un trato cordial
168. P: cercano
169. Paola: cercano así como
170. Nixa: como eres tú
171. Paola: sí
172. P: lo que yo les decía es que lo que están haciendo es súper importante y de verdad puede salir algo interesante ahí para evidenciar cosas | no con el ánimo de criticar porque yo creo que todo el mundo trata de hacer lo que mejor puede pero por ejemplo tal vez fortalecer el aula hospitalaria | y en ese sentido lo que te dijo a ti Don Pedro de porqué no te pasaba material tiene razón | quizás cuanto tesista ha ido y le ha prometido el oro y el moro | terminan la tesis los chiquillos y adiós escuela hospitalaria | entonces no *po* | si le están abriendo esta oportunidad después decirle usted al próximo semestre “le interesaría que le ayudáramos a organizar esto” y después ya quedan contratadas ¿me entienden? “¿les parece que nosotros tengamos unas sesiones extras y conversemos con los profes o planifiquemos esto? algún taller para los chicos en una fecha especial” y ahí muestran su trabajo y después quedan contratadas y van a ser {(DC)millonarias} (risas) porque en la educación por Dios que se gana dinero (ríen)
173. Paola: sin duda
174. P: y con respecto a eso les voy a decir otra cosa | yo quedé sorprendida | le pregunté a los traductores cuánto ganaban por una jornada completa ¿cuánto creen ustedes que gana un traductor por una jornada completa?
175. Camila: -un millón-
176. P: millón/ ¿quién da más? ¿quién da menos?
177. Luisa: como un millón y medio o no/
178. P: sí/ ¿saben cuánto ganan? seiscientas *lucas* líquidas
179. Varios: no::

180. P: sí | se van a paro ahora | seiscientos mil pesos por una jornada completa y en ese sentido nosotros como profesores ganamos mucho más que eso | a lo mejor no cuando recién empiecen pero al año en jornada con 44 horas no van a ganar seiscientas *lucas* | van a ganar más que eso | y le brillan los ojos a la Luisa (ríen)
181. Luisa: es que::
182. P: y los que trabajan para empresas de traducción-
183. Luisa: el año pasado fui a-
184. P: *setecientas* lucas
185. Luisa: profe el año pasado me encontré con una profe
186. Rosmery: no *po* profe
187. P: ya/
188. Luisa: como no sé | en noviembre y:: la profe dice que gana un millón cien y yo quedé guau (sorpresa)
189. P: pero es que por una jornada un millón cien no es tanta plata tampoco | si cuando tú te mantienes sola después empiezas a comprarte libros | hay una inversión que uno hace en todo esto
190. Luisa: y hay que pagar el crédito (universitario)
191. P: hay que pagar el crédito | la ropa con la que vas vestida
192. Paola: con un millón yo no vivo (se ríen)
193. P: no | yo le creo si con un millón nadie vive porque después uno tiene que empezar a pagar cosas
194. Rosmery: *yq* | si supiera con lo que -vivo-
195. P: en perfeccionamiento y un montón de cosas
196. Camila: ay pero “con un millón nadie vive” | hay *caleta* de gente que vive con menos de un millón de pesos
197. P: la: Paola no
198. Paola: no:: yo vivo con mucho menos
199. P: pero cuando seas profesional después vas a tener otras necesidades | comprar libros comprar cosas o sea cosas para la profesión | perfeccionamiento | a lo mejor van a querer hacer un posgrado un postítulo y eso es plata | entonces claramente | para la movilización || entonces yo les digo como referencia para que no *miren a huevo* su profesión ahora ni lo que están haciendo en la tesis || un traductor gana setecientos mil pesos en una empresa de traducción y en Lan Chile entran ganando quinientos y después de dos años que tienen que hacer un perfeccionamiento | los traductores *ya* titulados ¿saben cuánto ganan? un millón después de *dos* años | así es que no *miren a huevo* lo que están haciendo ahora porque los profesores mal que mal tenemos una segunda ventaja es que nunca estamos sin *pega* o sea si algo se necesita siempre es un profesor | en una escuela en lo que sea | siempre hay *pega* para los buenos profesores | para los malos no hay nada pero los buenos se los pelean en todas partes para trabajar | entonces ojo con estos proyectos que están haciendo ustedes porque además representan propuestas innovadoras que les van a abrir el campo laboral | por eso la seriedad y la necesidad de hacerlos como corresponde y no *al lote ni a la rápida* y me gusta cómo lo están haciendo ahora | en el sentido de que están yendo y que están entendiendo que esta dinámica es compleja pero lo vamos a hacer | lo tenemos que hacer y tiene que salir bien y dejar si van a ser la única promoción de las grandes que van a salir acá porque después vienen alumnos sueltos ¿cierto? tenemos que dejar muy bien puesto el nombre de la Universidad porque de eso va a depender el prestigio de ustedes y de todos sus compañeros dentro del mercado laboral porque no hay más | así es que las felicito por la gestión y hay que empezar ahora con el diseño de las sesiones y eso también vamos a tener que verlo porque vamos a tener que inventar conocerlo | porque una planificación para un colegio es fácil de hacer o sea tenemos miles de modelos | pero acá cómo lo vamos a estructurar cuáles van a ser los objetivos de aprendizaje | vamos a tener un poco que crear una matriz de planificación para estas sesiones | entonces también eso es interesante y también es un desafío ya/ a lo mejor vamos los mismos modelos que para Educación Media ¿sí? pero por ejemplo en el caso de ustedes (a Paola y a Marcela) de dónde vamos a sacar los objetivos ¿de lo que hay en la página del Ministerio? de lo que establece él | este caballero/ ¿qué vamos a determinar como objetivo? aunque no vayamos a aplicar nada | de observación ¿qué es lo que vamos a observar? eso también es algo que vamos a tener que empezar a trabajar y a inventar acá porque no va a estar en un libro | no vamos a encontrar “objetivos de observación para un aula intrahospitalaria” eso no existe entonces vamos a tener que empezar a categorizar | a levantar ciertos datos | bien
200. Marcela: ya
201. P: ya/ gracias | Franco

202. Franco: bueno | yo el lunes fui a la inmersión inicial al colegio en Quintero y:: ahí anduve por la sala eh:: estaba el día del libro y los estudiantes habían hecho algunos afiches y había varios que tenían relación con el tema que estoy investigando yo de la tradición oral | había de mitos la leyenda el imbunche había dibujos | | también con la jefa de UTP programando el focus group que es la próxima semana y ahí voy a tener también acceso a la biblioteca para ver qué textos hay | cómo está::
203. P: ¿y qué te dijo la Jefa de UTP? ¿qué facilidades te dio? ¿le gusta el proyecto?
204. Franco: sí | ella es profesora de lenguaje y comunicación por lo tanto dijo que le había gustado la investigación | ella me:: va a solicitar la biblioteca para realizar el focus group además ella misma va a escoger los participantes los estudiantes que van a ir al focus group
205. P: las unidades de análisis (ríe)
206. Franco: claro | los participantes
207. P: los participantes | bien ¿y ella te solicitó algo al final de este proceso?
208. Franco: sí | que:: los resultados obtenidos volvieran al establecimiento para:: poder hacer algo con ellos o poder saber cómo está el liceo en ese fenómeno
209. P: ahora | aclarar que más que una evaluación es una investigación
210. Franco: claro
211. P: claro porque está mucho la sensación de que uno va a evaluar el trabajo que ella hace | no no vamos a ir a evaluar
212. Franco: no | vamos a explorar el fenómeno en el contexto y además estuve viendo los diarios murales y había varias actividades del municipio con relación a la temática | por ejemplo había una actividad que se llamaba “Semana Pirata” que tenía que ver con esto de los piratas y el tesoro | con lo que estoy investigando
213. P: ahora habría que hacer una visita a la:: a la Muni ¿la Municipalidad de Quintero es solo Quintero? ¿Quintero | Ventanas?
214. Luisa: -no Ventanas no-
215. P: ¿solo Quintero? ¿no es hasta Puchuncaví? ¿no?
216. Luisa: -son localidades aparte-
217. P: entonces | a lo mejor si la Municipalidad está interesada en esto | también vas allá a golpear la puerta
218. Paola: -yo te puedo hacer los contactos con-
219. Varios: eeellaa (ríen)
220. Paola: lo que pasa es que yo | la persona que está encargada del centro cultural y de todas estas actividades fue compañera mía de colegio entonces-
221. P: ¿y se acordará la señora? (ríen)
222. Nixa: ¿la que vimos esa vez?
223. Paola: +sí+ tú la conociste | la María Jesús
224. Nixa: sí es joven como tú *po*
225. Camila: va a decir “Paola ¿eres tú?
226. Luisa: ¿Paolita eres tú?
227. P: si es compañera de curso *po* | buena idea
228. Paola: sí | de ahí podemos hacer los contactos | la tengo en Face
229. Marcela: la alcaldesa | la alcaldesa de Quintero (ríen)
230. P: la alcaldesa | yo ya veo a la Paola postulando a concejal de Quintero en unos años más
231. Varios: sí::
232. Paola: yo creo que sí porque mi hermano se va a alcalde ahora así que
233. P: ¿viste? ¿va a alcalde de Quintero? mentira
234. Paola: sí *po* si él es el Director del Liceo
235. Franco: sí (ríen)
236. Elexia: tienen el monopolio ahí
237. P: tu familia | oye pero qué bien
238. Paola: sí | así que ahí vamos a luchar porque-
239. P: entonces él te puede hacer el contacto con la Municipalidad
240. Franco: el lunes voy a ir de nuevo así que ahí voy a hablar con él
241. P: ¿por qué estás disfónico? ¿por las clases?

242. Franco: no
243. P: ah | cuidado con eso
244. Marcela: estuvo llorando ayer | perdió la Católica
245. Franco: no (ríen) | así es que en eso va mi investigación
246. P: me parece | me parece muy bien | ya Luisa/
247. Luisa: ya bueno | nosotros al fin ayer nos pudimos comunicar con Gendarmería y:: nos dijeron que habían perdido nuestra carta |
248. P: *-nada que ver:-*
249. Luisa: nos dijeron que todas las cartas llegan a Oficina de Partes y que se demora uno o dos días en entregar y nosotros dijimos “sí | por estamos llamando ahora porque nos dijeron que se demoraban una semana en dar la respuesta y antes no habían contestado” entonces me dice:: “mira | ni a Gutiérrez ni a mí nos ha llegado nada” y yo le dije:: “*pucha* es que nosotros necesitamos esto urgente y -no sé qué-” entonces dijo “mira | nosotros el viernes te podemos dar una respuesta siempre y cuando tú le envíes un correo a Gutiérrez y me lo envíes con copia a mí porque yo puedo apurar el asunto” así que:: le enviamos el correo hoy y dijo que el viernes a más tardar nos tenía la respuesta | |
250. P: ¿y cuál es el plan B?
251. Rosmery: cambiar la investigación
252. Luisa: o sea el tema
253. Rosmery: el foco de la investigación a descriptivo | y tendríamos que:: recopilar los escritos que ya están al interior de la cárcel
254. P: no es malo
255. Rosmery: y en base a eso trabajar
256. P: tampoco es malo ¿y tenemos acceso a esos escritos?
257. Camila: sí | hay algunos y hay otros que hay que ir a buscarlos
258. Rosmery: pero ahí está nuestro [plan B]
259. Camila: [sí ya lo habíamos pensado] ojalá nos resulte todo porque lo que queremos hacer y el taller | porque si no nos resulta:-
260. P: va a tener que ser
261. Camila: -no es mala idea-
262. P: no es malo pero tenemos que saber qué vamos a describir | | o sea cambia el enfoque y cambia también el marco teórico pero ya el viernes sabemos
263. Rosmery: sí
264. P: yo les voy a pedir que el viernes apenas sepan me manden un correo
265. Luisa: ya
266. P: porque o si no para ver y pensar bien | como voy a tener los trabajos de ustedes | en cómo hacer el cambio lo más raudamente posible
267. Luisa: ya
268. P: entonces | por favor que me mantengan informada ¿algo más que acotar? |
269. Luisa: -no-
270. P: entonces me informan *al tiro* lo que tengan con el plan B y vemos qué es lo que hacemos rápidamente ya/ ya | ustedes
271. Nixa: ya |
272. Elexia: ayer en la mañana yo fui a hablar con la señora de la Unión Comunal allá en el centro de Viña | no pudo ir la Nixa porque estaba en práctica y:: hablé con ella | ella me dijo | igual se entusiasmó con el tema | me habló como media hora de eso | empezamos *al tiro* el curso (ríen) y:: me dijo que:: que no había ningún problema con que nosotros fuéramos a cualquier Unión Comunal se puede ir y plantear un proyecto y si la gente está de acuerdo con hacerlo | se hace me decía porque son entidades abiertas que:: es para la gente de la comunidad entonces me decía que gracias por tomarla en cuenta y por haberla considerado y haber llegado donde ella primero pero que lo que en realidad nosotros teníamos que hacer es ir a hablar con las señoras no más | con la gente de allá si quería hacer lo que-
273. P: ¿y esos se juntaban los martes?
274. Elexia: los martes | entonces fuimos ayer en la tarde | ahí va a hablar la Nixa

275. Nixa: ya | cuando llegamos estaban haciendo sus bordados pero estaba la mayoría de las señoras
276. P: y hasta el momento eran todas amigas hasta que plantearon el tema (ríen)
277. Elexia: claro
278. Nixa: y empezamos a explicar lo que era | que era un ciclo | tratamos de llegar a un consenso del día | como elegirlo entre nosotras y las señoras y:: quedamos en que fuera los viernes
279. Elexia: a las cuatro y media
280. Nixa: no | a las cuatro hasta las cinco y media y:: esto va a durar un mes y medio
281. P: ustedes por lo que me dijeron ya tenían a las señoras
282. Elexia: sí es que ayer inscribimos *al tiro*
283. Nixa: trece personas | sí son trece personas
283. P: ¿quiénes son? a ver
284. Nixa: son dos hombres | son once mujeres y son entre la edad de 30 y 70 años
285. P: espérate ¿y la edad nos sirve?
286. Elexia: sí
287. P: porque ustedes habían determinado otra edad
288. Elexia: no porque después dijimos adultos no más | no adultos mayores
289. Nixa: no especificamos-
290. Elexia: después lo cambiamos | no me acuerdo porqué | porque poner un rango de edad era como limitar a la gente que quería ir |
291. P: ya y tenemos trece señoras/ ¿solo mujeres?
292. Nixa: no *po* | dos hombres
293. P: dos hombres
294. Nixa: y once mujeres
295. P: ¿y se comprometieron a ir los días viernes? ¿esto empezaría cuándo?
296. Nixa: el 6
297. P: el 6 de mayo | o sea hoy tenemos que diseñar todo
298. Elexia: o sea | ya tenemos
299. Nixa: si ya tenemos:: algunas sesiones
300. P: ¿y recursos tenemos? |
301. Elexia: -sí-
302. P: no pero recursos que gestionaron | no si ustedes tienen plata
303. Elexia: ah no
304. Nixa: no no o sea tenemos un data | estamos esperando el video del oso | estamos esperando la respuesta de la Directora que dijo que lo podía conseguir
305. Marcela: sí está en internet en YouTube | yo lo vi ayer
306. Elexia: ¿en serio?
307. Marcela: sí | dice Chile Ganador del Oscar 2016 | algo así se llama
308. Camila: Bear Story
309. Marcela: no::
310. Elexia: hablamos con la Juana
311. Nixa: bueno y tenemos como el diseño de lo que es la planificación los objetivos | pero el desarrollo está con otra separación que es actividad actividad 1 actividad 2 | todo muy específico porque no podemos planificar así como con nuestros estudiantes | si igual es distinto
312. P: igual tenemos que llevar más cosas que si hiciéramos una clase:: en colegio porque no sabemos cuánto tiempo demoran:: qué es lo que les gusta hacer | qué es lo que no | cuál va a ser y acuérdense de que en el primer taller las vamos a enganchar para que sigan yendo
313. Nixa: sí | la primera sesión del taller es presentación y:: esa está +la clase es presentarse | no es+-
314. P: no | lo que pasa es que si en esa primera clase tú no presentas algo que los enganche | solo una presentación | lo que va a pasar es que no van a ir a la otra clase
315. Elexia: ah no | si también tenemos pensado hacer un video | seleccionar algo interesante que::-
316. P: que introduzca el tema
317. Elexia: claro | que mostrara algo de arte | algo de música

318. Nixa: de hecho lo queremos enganchar porque como tenemos la:: las fechas de la obra que van a hacer de teatro que tiene que ver con este contexto | los vamos a dejar invitados | de hecho los que quieran ir el 7 de mayo
319. Elexia: sí porque nosotros vamos a ir el viernes y al otro día | el sábado en el Cine Condell dan una película de::
320. P: ¿en el Cine Condell? ¿qué película dan ahí? en mi época el Cine Condell era-
321. Elexia: el botón-
322. Nixa: El botón de Nácar
323. Elexia: porque nosotros vamos a ir con la Nixa | entonces el que esté interesado vaya porque es gratuito | entonces-
324. P: sí | promover la actividad | pero insisto que esa primera sesión no puede ser solamente de presentación sino que tiene que ser algo súper potente que los enganche porque como no es obligatorio | si no va a pasar “¿qué hicieron? no | nada | ah ya” oye y aquí no iban a ir a hablar con alguien de recursos/
325. Elexia: ah si *po* pero es que no podemos hacerlo todo -en una semana-
326. P: pero tienen otra | tienen esta
327. Nixa: sí
328. P: de repente ir a negociar un poco para que les den algo | materiales | no solamente dinero sino que algo para enganchar | con material vídeos para que puedan ver en sus casas | como regalar algo físico para motivar | porque eso tiene que ser | lo puedes comprar tú pero aquí se puede negociar | eso se puede llevar desde acá | no puede ser solamente una presentación así como “hola somos Nixa y Elexia” (ríen) | por último un cd con algo | pueden negociarlo | hay que verlo porque en los otros casos la asistencia es obligatoria | en lo de ustedes es voluntaria | entonces sería súper triste que a la tercera sesión | porque la gente parte súper entusiasmada | si vamos a ir | va una vez | el otro viernes llovió | después tembló | después-
329. Nixa: no | si dijeron que ellas con lluvia no iban a ir
330. Elexia: cuando hay lluvia se suspende ¿cierto? sí
331. P: entonces si la cosa es muy tentadora | si llueve o como sea | van a llegar igual
332. Nixa: tenerles galletitas o algo
333. P: es que yo creo que la motivación es más pedagógica siempre | o sea lo que decíamos-
334. Elexia: no | pero igual rico tomarse un tecito con unas galletitas
335. P: sí pero yo creo que si van no van a ir por eso | van a ir por la discusión | por las cosas que ustedes muestren | por las cosas que ustedes entreguen extra | y lo otro es que ustedes dicen “claro son viejitas” pero en sus casas viven con nietos que les pueden mostrar en el computador una: información | entonces no hay que subestimarlas desde esa perspectiva | siempre va a haber alguien que les muestre información | entonces considerar también eso | y acá en la DAE les pueden dar pendrive carpetas cuadernos del año 2012 pero igual donde aparece todo el mundo que ya nadie se acuerda pero lo importante es que lo hagamos
336. Nixa: ay ya nadie me pesca ahí
337. Paola: sí yo creo que es buena | unos lapicitos unos cuadernitos intentarlo *po*
338. Luisa: en la certificación que nos enviaron se equivocaron y pusieron que asistimos el 35 de abril
339. P: pero a lo mejor es una cosa futurista (ríen) | | en todo caso si les dan las cosas también eso a la Universidad le sirve | podrían agruparse e ir todos ir a pedir cosas | yo necesito por ejemplo un horno eléctrico (ríen) (preparan té, prenden proyector) ya | lo que vamos a ver es un modelo | en realidad no es un modelo | es de la República de Perú | que se llama “Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica” | | yo busqué muchos ejemplos y me pareció que este es el que más nos podía servir independiente de si va a hacer investigación-acción porque es buena la propuesta en sí y es bastante extensa | entonces la vamos a revisar | | la puedo mandar | además tuve que canjearla por el manual de:: de escritura académica en Scribd y me lo aceptaron *al tiro* (ríen) así que ahora está disponible en Scribd el manual de escritura académica que ustedes tienen en su correo | que con tanto odio han mirado en ocasiones ya/ si nosotros nos fijamos en el índice (lee) “¿qué es la investigación? enfoques | la práctica docente | investigador y participante de la investigación | ¿qué es la investigación-acción en educación? | ¿para qué nos sirve la investigación-acción? | ¿a qué se refiere la espiral de la investigación-acción? | ¿cuáles son las características de la investigación-acción” ¿a qué se referirá queridos alumnos y alumnas con el concepto de

espiral de la investigación-acción | | ¿por qué hablará de la espiral de la investigación-acción? | | inferencia a ver | hipótesis de lectura previa a la lectura

340. Camila: -como movimiento | una acción-

341. P: ¿pero por qué es una espiral? ¿qué nos ha pasado a nosotros con estos trabajos?

342. Rosmery: -es que es [recursivo-]

343. Luisa: [es que] uno puede retroceder e ir avanzando e ir retrocediendo -a medida-

344. P: es recursiva y también va cambiando de eje cierto/ sobre una misma idea se van introduciendo ciertas {(DC) modificaciones} ya/ (lee) “planteamiento del problema | propósitos de esta etapa | lo que sabes del tema | incorporación del nuevo aprendizaje” todo lo que tiene que ver ahí con el planteamiento (lee) “actividades individuales | actividades de aplicación | evaluación y metacognición | hipótesis de acción o plan de acción | propósito | lo que sabes del tema” etcétera etcétera | entonces vamos a comenzar (lee) “desarrollo de la propuesta” esto es lo que tenemos que hacer nosotros ahora | una propuesta de mejoramiento en el caso de la investigación-acción | una propuesta a partir de los datos recabados en el caso de los estudios descriptivos que están en curso ya/ entonces vamos a ver la página | la etapa número 3 que está en la página 59 |

345. Paola: ¿lo va a mandar profesora?

346. P: no | sí (ríen)

347. Camila: -pero si usted dijo que estaba en Scribd-

348. P: es precioso este trabajo | es muy bonito | fíjense bien

349. Luisa: (irónica) sí | muy bonito (ríen)

350. P: ¡qué pesada!

351. Luisa: no pero si está ordenadito (ríen)

352. P: date vuelta Luisa (ríen) | lo mismo Franco | *al tiro* (ríen) | | lo que vamos a enseñar hoy es justamente la propuesta de mejoramiento | | (lee) “con este tercer paso el docente asume y pone en práctica el plan de mejora o el plan de acciones antes diseñado en la perspectiva de lograr los aprendizajes de sus estudiantes” ah ya lo diseñaron | ah ya | vamos atrás entonces | maldición (ríen) ya | esto es lo que vamos a hacer (ubica página en PDF) copie esta matriz por favor | en su cuaderno |

353. Franco: ¿el cuadro?

354. P: el cuadrado

355. Camila: ¿hasta el número cuatro o hay que ponerle más números? | ¿no?

356. P: o sea | las partes | eso es lo que vamos a enseñar hoy | | la hipótesis de acción ¿ustedes concluyeron esto con una hipótesis tentativa o no? | sí

357. Camila: sí

358. P: sí | yo se las pedí | esa hipótesis de acción la vamos a poner en esa parte del cuadrado y luego vamos a dividir actividades y tareas que vamos a realizar ya/ acá pueden ir las sesiones | sesión uno sesión dos sesión tres | las personas responsables o sea quienes van a participar | los recursos y el cronograma o sea en qué fechas van a ir ya/ puede ser que algo que yo dije “lo voy a hacer en la sesión uno” la haga el 1 el 3 y el 4 porque una actividad la puedo hacer en varias sesiones ¿se entiende?

**Ilustración 12: Matriz del plan**

## Matriz del plan de acción

La matriz del plan de acción nos permite establecer las actividades/tareas y prever los recursos humanos, materiales, económicos, de tiempo, etc., que se requiere para tratar de solucionar el problema. Para organizar y programar las acciones podemos utilizar el diagrama de Gantt (esquema de doble entrada).

- A continuación encontrarás la matriz o malla de organización. Observa e identifica sus componentes.

HIPÓTESIS DE ACCIÓN:						
Actividades/ tareas	RESPONSABLES	RECURSOS	CRONOGRAMA			
			1	2	3	4
1.						
2.						
3.						
4.						

359. Nixa: sí::

360. P: entonces aquí ustedes colocan si son seis sesiones añaden dos más hacia el lado si son ocho añaden cuatro más hacia el lado | esa es la idea pero tengo que ver qué actividades voy a realizar | entonces esta va a ser nuestra matriz o malla de organización | | en el caso por ejemplo de Pablo que va a hacer tres sesiones

361. Pablo: sí

362. P: ¿cuántos cuadritos va a tener acá? tres

363. Pablo: tres

364. P: entonces va a poner actividades | por ejemplo evaluación de los aprendizajes | desarrollo del proyecto | después va a colocar evaluación del proyecto | desafíos para la próxima clase | supongamos que esas cuatro cosas tú vas a hacer en tu taller ya/ entonces tú vas a poner en este caso el responsable vas a ser tú | los recursos que vas a necesitar para cada actividad y tarea y las sesiones en las cuales las van a realizar ya/ y eso va a ser nuestra planificación general | tuve que buscar algo que no fuera escolar | entonces claramente esto nos va a servir para ordenar | | a veces se hace también una Carta Gantt pero en este caso esta va a ser la matriz que nosotros seleccionamos para trabajar en este minuto | | (anotan) es una matriz bastante sencilla pero que nos va a permitir visualizar en términos generales cuáles van a ser los plazos | las cosas que vamos a necesitar | no se va planificando una clase y después otra | o una sesión de observación y después otra | en el caso de que lo suyo no sea una investigación esto mismo lo podemos ordenar según los aspectos que vamos a describir ¿ya? entonces decir qué vamos a describir en qué sesiones y con qué recursos ¿ya? si usted por ejemplo tiene entre las actividades hacer un grupo focal en qué sesión lo va a hacer | con qué recursos lo va a hacer | cuándo lo va a hacer

365. Marcela: ¿qué es más conveniente? ¿hacer un grupo focal primero y después la entrevista o al revés?

366. P: yo partiría rompiendo el hielo con el grupo focal | a mí me gusta mucho como técnica de recolección de datos

367. Franco: eh:: entonces por ejemplo si yo voy a hacer un grupo focal en la segunda sesión ¿tengo que poner responsable el investigador o yo?

368. P: usted es el investigador

369. Franco: ¿y en el cronograma qué se hacía ahí?

370. P: colocas | por ejemplo si va a ser en la segunda sesión | lo marcas con una cruz

371. Franco: ah ya

372. P: segunda sesión pero las actividades deben estar listadas en la primera columna | todas las actividades independiente de en qué sesión las vayas a realizar | aparte que una misma actividad a lo mejor la vayas a realizar todas las sesiones | entonces a esto mismo usted le pueden poner una rayita hacia abajo para que no quede tan desordenado | pueden hacer una planilla Excel | lo que ustedes quieran pero la idea es ir organizando previamente lo que vamos a hacer | lo que no nos puede pasar es que lleguemos al campo de observación sin tener claro lo que tenemos que hacer en esa sesión ¿ya? después donde dice actividades tareas nosotros vamos a agregar los objetivos por sesión pero eso lo vamos a ver un poquitito después ya | | entonces aquí está el



desglose (lee) “¿cuáles serán las actividades/tareas? ¿de dónde se desprenden? las acciones | tareas a ejecutar para alcanzar el logro en cada uno de los campos de acción cuya secuencia deben organizarse ¿qué es primero? ¿qué es después? se desprende de la hipótesis de acción” ¿qué voy a hacer primero antes del grupo focal? voy a observar el curso ¿cierto? voy a describir los elementos que ahí están | qué curso me tocó | cuántos son | cuántas señoras son las del grupo comunitario | cuántos son mis alumnos del colegio técnico | cuántas son las reclusas que van a estar participando de este proyecto | cuántos son los chicos ya/ todo eso tiene que estar descrito entonces tiene que estar jerarquizado por orden lo que yo voy a realizar independiente de las sesiones que eso me lleve | insisto y a lo mejor esa descripción va a ser a lo largo de todas las sesiones | bueno | pongo descripción y marco sesión 1 sesión 2 sesión 3 4 5 6 ya/ mínimo nosotros llegamos al acuerdo que debían ser seis sesiones para poder tener un resultado | por eso es que tenemos que negociar un poco | Pablo | todavía más con el colegio ya/ | ¿quiénes son los responsables? léalo usted mismo | Franco

373. Franco: (lee) “son todos aquellos agentes encargados de hacer que la actividad o tarea se cumpla. Básicamente son los docentes y estudiantes”

374. P: ¿responde a su pregunta? si es un grupo focal ¿quiénes son los responsables?

375. Franco: -yo-

376. P: ¿y quién más?

377. Franco: los estudiantes

378. P: los estudiantes también | bien (lee) “¿a qué nos referimos con recursos y cuáles pueden ser?” | todas las personas especialistas e insumos materiales necesarios para poder cumplir con el plan” ay | parece como el plan de Dios (ríen) “pueden ser útiles de escritorio equipos infraestructura” cassette (ríen) “recursos financieros separatas textos” carpetas clip corchetes todo

379. Luisa: ¿qué son las separatas?

380. P: separatas | cuando uno publica un artículo en una revista te pasan las separatas que son el artículo que está dentro de la revista | ¿lo expliqué bien?

381. Elexia: el que viene gratis en el diario

382. P: no | no viene gratis | por ejemplo una vez yo publiqué un artículo en la Revista Signos y la editorial me mandó lo que ellos llaman la separata | solamente mi artículo archivado no dentro de la revista | entonces pueden ser los PDF todo lo que va aparte | yo creo que a eso se referirá con separatas porque va al lado de textos además los artículos | todo lo que uno va a ocupar ya/ es el único artículo que he publicado | tengo otro en prensa

383. Investigadora: yo me imagino que también puede ser en este caso que si hacen material didáctico | puede ser como una pequeña revista-

384. P: como un folleto

385. Investigadora: o un librito

386. P: puede ser como un folletito | esa es la idea y sería buena idea trabajar con el concepto de folleto | súper bueno porque a lo mejor no vamos a tener para:: trabajar con textos completos pero en el caso del Pablo que va a trabajar texto instructivo podría construir unas separatas como unos pequeños facsímiles | esa es la idea | facsímiles | son facsímiles de trabajo ¿y ustedes tienen impresiones acá?

387. Rosmery: sí

388. Marcela: sí pero muy pocas

389. Camila: se hacen pocas ahora que hay práctica

390. P: pero de ahí también pueden sacar como los grupos son pequeños de trabajo | pueden imprimir ahí | podemos hacer facsímiles y no sería mala idea porque serán anexos para la propuesta de tesis después | buena idea me gustó | eh:: también (lee) “se hace una lista detallada de los recursos materiales que se requerirán en las tareas:: las instalaciones necesarias material fungible requerido para diseñar las actividades” papelógrafos plumones “instrumentos | materiales | herramientas | material audiovisual | de transporte” si necesitan una *micro* un furgón lo piden (ríen) bicicletas por último “los recursos humanos” también son recursos por ejemplo si ustedes quieren llevar a un invitado a alguna sesión también lo deben considerar (lee) “el comité de aula el especialista de salud un padre o madre de familia” si quieren ir por ejemplo | a entrevistar a los padres ustedes | eso también es un recurso ya/

391. Marcela: pero ahí cambiaría el -foco- o no/

392. P: no necesariamente | a lo mejor tú te das cuenta a lo largo de la investigación porque es una investigación acción

393. Paola: -considerar igual el apoyo de las familias es importante también-

394. P: más que apoyo | yo creo que preguntarle al papá por ejemplo “¿usted qué espera de esta aula? ¿en qué cree usted que ha beneficiado?” súper bueno | a los padres nunca se les pregunta nada y te lo digo por experiencia propia | a mí siempre me ha dado rabia que yo a veces he llevado a mi hijo a fonoaudiólogos que han sido una basura y:: en algún lugar me gustaría que alguien me preguntara ¿qué le ha parecido la atención de este profesional? porque ahí (ríen) | pero no hay | si ustedes se fijan a nosotros nos evalúan a cada rato a todos los profesores pero a los médicos | imagínate tú misma Paola | cuántos médicos has tenido que ver para un diagnóstico | una cuestión objetiva o sea tengo una pelota en la rodilla | no estoy pidiendo los Monjes de Brasil

395. Paola: cuatro

396. P: cuatro o sea si eso pasara en educación | te aseguro que ya estaría en la tele | estaría en todos lados pero no hay un aparato de medición y eso es porque no se le pregunta a los pacientes porque no se le pregunta a los padres de los niños que están siendo atendidos qué les parece | qué es lo que esperan y cómo funcionó | yo a mi hijo lo tuve quince sesiones con un fonoaudiólogo que ni siquiera fue capaz de hacer un informe y eso es obligación de ellos | tendría que ir al Colegio de Fonoaudiólogos pero ¿por qué no hay un cuestionario que cada cinco sesiones le pasen a uno en la consulta y le digan “mamá | responda/ ¿fue su hijo atendido a la hora? ¿sí o no? ¿la atención del especialista fue debidamente informada? ¿sí o no?” ¿te fijas? no existe | entonces de repente preguntarle a los papás también es un acto de respeto | eso no significa que va a determinar las prácticas pedagógicas pero preguntarle a los papás por ejemplo | a lo mejor ellos te van a decir “sí | para nosotros esto ha sido un alivio porque así nuestros hijos” ese material también es importante y además es un dato que:: para estas personas igual puede ser útil | lo mismo en la cárcel por ejemplo | a lo mejor no tenemos acceso a los talleres de los internos pero los podemos entrevistar ¿qué beneficios para la gente que publicó esos textos tuvo hacerlo? ¿qué los motivó? | no solamente quedarnos | o a las familias | hay muchas cosas que podemos hacer | lo bonito de la investigación-acción es que no tiene límites | no tenemos esos límites de otro tipo de investigaciones que en el fondo la teoría nos amarra sino que podemos ir olfateando adivinando lo que podemos hacer y ver si nos resulta y si no nos resulta | igual es un aporte ya/ también están los recursos financieros los gastos materiales porque a lo mejor yo digo “yo quiero hacer un taller en todos los lugares comunitarios de Viña” y después me doy cuenta de que no tengo plata ni para la *micro* ni para la bencina que a lo mejor es gasto porque no tengo porqué tener plata | es muy alto y nadie me financia y no lo voy a poder hacer | entonces no puedo decir después “saben que yo quería pero no pude por plata o por recursos” ya/ también está | si se puede contar con (lee) “algún apoyo financiero de fuentes públicas o privadas” Soquimich por ejemplo (ríen) (lee) “para lograr este apoyo será importante redactar el proyecto” que es lo que hicimos el semestre pasado y por lo mismo lo hicimos así (lee) “con mucha claridad y detalle para ser entendido por personas externas al proyecto y lograr su interés en aportar hacia su consecución | | podría presentarse ante la Asociación de Padres de Familia de una institución educativa o de ser de mayor envergadura | al proceso de presupuesto participativo de un gobierno local” hasta ahí ¿estamos claros?

397. Camila: -sí-

398. P: más les vale | ¿por qué es importante el tiempo? (lee) “es importante que se evidencie con claridad la distribución y organización del tiempo porque asegura la previsión y efectividad del plan | nos permite cumplir con las actividades oportunamente pudiendo plantearlas en días semanas o meses” o sea si nosotros decimos el 4 de mayo vamos a estar ahí en la cárcel o vamos a estar en:: el hospital o vamos a estar donde sea | ese día hay que estar | no se nos puede correr ninguna fecha más | (lee) “la matriz representa la propuesta o plan de mejora que se diseña para hacerle frente al problema y asegurar que se logren el objetivo general y los objetivos específicos | | también implica que se dispone de un conocimiento amplio sobre la situación problemática tanto a nivel teórico como práctico lo que permite su tratamiento y mejora | | esta fase es el corazón de la investigación-acción | y debe asegurar una secuencia y coherencia entre las partes y sus diversos componentes | | el plan de acción requiere ser implementado | por ello demanda la previsión de las condiciones y recursos” | si yo ya sé que las viejitas no van a ir cuando llueva debo tener un plan dos ¿me entienden? o sea eso hay que verlo mucho antes (lee) “para lo cual se plantea un cronograma ajustado a la realidad | | se tomará en cuenta que el desarrollo de la investigación-acción se realizará en un lapso de trimestre o semestre” en nuestro caso es trimestral (lee) “y que éstos deben coincidir con meses dentro del año” entonces esto también se puede partir

de esta manera | a partir de la otra matriz podemos detallarlo así | actividad mes 1 mes 2 mes 3 mes 4 o semana 1 semana 2 || en este caso esta planilla le sirve a ustedes y le sirve a: quiénes más van a hacer intervención ¿Pablo? ustedes no sabemos todavía ¿alguien más me falta?

399. Rosmery: ¿y el Franco?

400. P: no *po* el Franco va::

401. Franco: es descriptivo -el mío-

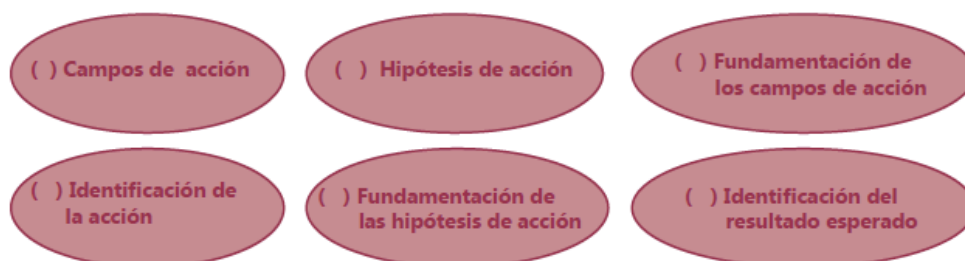
402. P: es descriptivo no más (ríen) | pero también tú puedes detallar actividades o los recursos que vas a utilizar en las fechas ya/ después viene (lee) “¿con quién vamos a trabajar?” el grupo con el que se va a trabajar (lee) “qué características tienen edad sexo formación clase social” clase social ¡qué atroc cómo sale! entonces usted pregunta “a ver señora ¿usted de qué clase es? (ríen) +baja alta+ | no | eso olvídenlo eso no lo leyeron | por último pongan nivel cultural formación | también van a tener que llegar un registro ya/ entonces el grupo con el que se va a trabajar y sus características | (lee) “las actividades a desarrollar en el proyecto deben ser variadas y bien planificadas” no siempre debo hacer lo mismo (lee) “las técnicas e instrumentos que se van a usar deben responder a la información que necesitamos y para eso debemos aclararnos sobre las herramientas que vamos a utilizar | observación simple | diarios de los participantes | notas de campo” por ejemplo Franco | las notas de campo son importantes para ti ya/ (lee) “grabaciones encuestas a alumnos encuestas a padres entrevistas cuestionarios escalas de observación” | todo lo que se les ocurra ya/ | (lee) “actividad individual” aquí lo vamos a hacer entre todos | ponga atención (lee) “ordena según la secuencia trabajada las siguientes fases de elaboración de las hipótesis de acción | escribe dentro del paréntesis los números del 1 al 6” miren qué lindo ¿qué es primero? | según ustedes si no tenemos porqué estar:: | ¿qué sería? (lee) “campos de acción | hipótesis | fundamentación de los campos | fundamentación de la hipótesis | identificación de la acción” ¿qué va primero?

**Ilustración 13: Actividad individual**



## Sección 4: Actividad individual (Nº3)

Ordena, según la secuencia trabajada, las siguientes fases de elaboración de las hipótesis de acción. Escribe dentro del paréntesis los números del 1 al 6.



403. Rosmery: hipótesis de acción

404. P: no

405. Elexia: +identificación+ de la acción

406. P: no: ¿qué es primero? [imágenes]

407. Rosmery: [fundamentación]

408. P: pero antes de la fundamentación ¿qué pasa si les preguntan esto en el examen de grado?

409. Luisa: el campo

410. P: el campo de acción | lo primero es el campo

411. Rosmery: te dije

412. Camila: es que no había leído

413. P: ¿qué viene después?

414. Marcela: identificación

415. P: identificación de qué/

416. Marcela: de la acción
417. P: +no+ | ¿qué viene después del campo? (murmuran)
418. Paola: hipótesis
419. P: ¿pero qué tuvieron que hacer ustedes en su trabajo?
420. Paola: hipótesis
421. Varios: no::
422. Franco: fundamentación de la acción
423. Marcela: fundamentación de los campos
424. P: fundamentación de los campos de acción | | ¿qué hicieron ustedes primero? ustedes dijeron “vamos a ir a la cárcel” ¿sí o no?
425. Elexia: -eso no lo hicimos-
426. P: sí | eso lo hicimos Elexia | millones de veces | después vieron porque esos lugares ¿qué hicieron después? | |
427. Varios: mm
428. P: piensen
429. Elexia: no:: identificación -de la acción-
430. P: identificación de qué/
431. Elexia: de la acción
432. P: no (ríen)
433. Paola: hipótesis
434. P: pero es que en la cualitativa no funciona igual | me extraña ¿qué debería ir después?
435. Paola: -la fundamentación de la hipótesis-
436. P: la fundamentación del resultado esperado | desde la teoría | | primero fueron al campo | después fueron a la teoría | estamos hablando del caso nuestro ¿después qué hicimos? la hipótesis la hicimos al final ¿sí o no?
437. Camila: -sí-
438. P: lo hicimos al final | identificamos la acción que queríamos aprender y elaboramos la hipótesis | fundamentamos la hipótesis | así lo hicimos nosotros | partimos desde el campo | seguimos por la teoría | vimos qué resultados esperados queríamos tener y levantamos una hipótesis en función del problema que detectamos en el campo | ojo con eso ah/ si después esa pregunta es de examen de grado | ahí vamos a quedar | ya sigamos | ya vamos a hacer el break | tranquilos | quiero terminar esto para que quede claro lo que vamos a hacer la próxima hora | ¿cuáles son los elementos? por ejemplo esta sería una forma de realizarlo | yo podría decir (lee) “gestión con la coordinadora del área de comunicación integral | separata sobre técnicas de resolución de conflictos | del 13 de mayo al 18 de julio | 50 nuevos soles para la impresión de las separatas” todo lo que necesitan
439. Paola: soles
440. P: soles | es que es peruanito pero es muy buen trabajo fíjate/ me encantó (lee) “invitación a un especialista en resolución de conflictos para una charla” ¿ven? entonces lo van a ir separando (lee) “campos de acción | hipótesis de acción | acción | resultado esperado” esos son modelos | son solo modelos (lee) “actividades | recursos | responsables | tiempo en semanas”
441. Rosmery: ah mira | esta se parece a la que hicimos nosotros
442. P: ¡esta es la que vamos a hacer nosotros!
443. Camila: sí | se parece
444. P: ¿a cuál?
445. Rosmery: es que nosotros ya habíamos planificado un poco las clases y se parece a::
446. P: está bien | si estos son solo modelos | si usted descubrió otro también es válido o sea no es obligación ¿ya? bien ¿hasta ahí alguna consulta?
447. Franco: no
448. P: ya | una vez que hagamos eso que va a ser durante la próxima hora vamos a hacer la propuesta de mejoramiento {(DC) de mejoramiento} ya/ y esa propuesta de mejoramiento tiene que ver justamente con el problema que nosotros detectamos y fíjense en algo que dice ahí | por favor en verde dice (lee) “la acción debe ser informada y la acción debe ser”/

449. Camila: comprometida

448. P: comprometida | o sea yo no puedo dejar tirado a mitad de camino lo que quiero hacer y debe ser intencionada | todo lo que yo haga durante mi proyecto debe tener un objetivo claro | no puede ser ingenuo | no es como “ay nos entretuvimos con las señoras y nos pusimos a tejer” no (ríen) no porque claramente eso no va al objetivo “sí pero es que ellas estaban entusiasmadas y se dieron cuenta que yo era talentosa en esto” (ríen) no | no porque no va con la intención de nuestro taller ya/ bien | entonces ¿quedamos hasta acá? ¿hagamos un break y volvemos

450. Elexia: ay sí

451. P: que están desesperadas | a las 5:20 nos juntamos acá para que bajen

## 1.6 Sesión 6

**Miércoles 4 de mayo 2016 15:30 horas**

**Seminario de Grado - Profesora Marcela**

**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

|| pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora en la clase están Paola, Marcela, Camila, Luisa, Rosmery, Elexia, Nixa, Pablo, Franco. Falta Estrella.)

1. P: tenemos hartoo trabajo queridas y queridos | primero les voy a entregar los trabajos escritos

2. Luisa: no

3. P: sí | lo voy a hacer

4. Rosmery: no los queremos | bótelos a la basura

5. P: hay cosas que son más graves que otras que pasaron acá y que las vamos a hablar ya/ ustedes saben que es una nota de ejercicio | por lo tanto el tema no es la nota finalmente porque esto se va a promediar con cuatro o cinco más que ya vamos a programar esos trabajos que les vamos a colocar fechas porque las fechas que teníamos antes no nos van a servir ahora | pero ahora viene la parte que es rigurosa y exhaustiva | o sea ya terminamos la etapa previa y viene la etapa más intensa de nuestra investigación que es justamente la acción | ¿los trabajos qué tipo de errores tienen? desde cuestiones formales como que se repetían párrafos completos de un lugar a otro | no vamos a dar nombres | de verdad que trabajé mucho revisando cada uno de estos trabajos con muchas muchas observaciones y:: que tengan muchas observaciones no significa que estén malos

| significa que la idea es que eso después mejore ya/ | no | no tienen buenas notas | eso es verdad | la nota máxima es un 4,6 | falta investigación o sea están pobres para una tesis son pobres | son repetitivos y no fundamentan | es como “queremos hacer esto porque queremos:: - lo voy a decir un poco | perdonen | para no identificar a ninguno – porque queremos salvar al mundo y salvar al mundo es bueno y uno de los propósitos del ser humano es salvarse a sí mismo y al mundo” es esa la sensación de cuando yo iba leyendo pero de qué/ pero cómo/ pero cuándo/ pero desde dónde/ o sea en esto hay que ser sumamente rigurosos en este tipo de trabajo | cuestiones como la bibliografía | autores que citaban adentro y no estaban en la bibliografía o gente que estaba en la bibliografía y no estaba citada al interior del trabajo | en algunos casos era como que la bibliografía no correspondía al trabajo que entregaban | o sea era totalmente diferente ya/ y los objetivos que tantas veces los hemos cambiado y arreglado todavía hay objetivos que por ejemplo:: no son objetivos en realidad | no pertenecen o no tienen la categoría ni la taxonomía que deberían tener | todo está revisado | me demoré como una hora por trabajo con | con mucha acuciosidad con la idea de que esto sea mejorado | esto que puede tener un 3 que puede tener un 4 que finalmente no es lo relevante porque se va a promediar | insisto | sí es importante en cuanto a que esto en la tesis final no puede estar así por ningún motivo | o sea esto así no | así no va porque así no va a aprobar ya/ entonces se los voy a entregar | yo les voy a pedir que antes de hacer cualquier observación de por qué esto y por qué lo otro lo lean bien y vean [las indicaciones ya/]

6. Elexia: [+profe+] pero antes de que los entregue | o sea igual tuvimos tantas revisiones con usted y todo para que las notas estén tan bajas/

7. P: porque lo que va a ir después también es lo que está escrito y una cosa es presentarlo oral y otra muy diferente es presentarlo escrito | o sea verlo escrito y hay cosas que escritas claramente no se presentan en lo oral | en lo oral uno revisa como la estructura solamente pero no lo escrito y por ejemplo la parte teórica del estado del arte es pobrísima | es muy pobre y eso sí debe ser un cuerpo como potente de:: de sustento teórico | lo mismo que el marco teórico | el marco teórico cuántas veces dijimos que hay que categorizar los conceptos | cuáles son los conceptos que vamos a trabajar | y en los marcos teóricos salvo me parece que en el de Franco que está todo como ordenado | no hay categorías de conceptos | están como desparramados los conceptos en el marco teórico y eso no corresponde ya/ pensemos que esta tesis debería ser incluso publicada en algún minuto | yo no puedo decir “ya | voy a trabajar por ejemplo el texto escrito en la escuela básica tanto | ya voy a definir primero texto escrito | después escuela básica” la tesis es un tejido | entonces es buena tu pregunta desde esa perspectiva | nosotros lo que hemos revisado ha sido que esté todo pero el tejido lo tiene que lograr hacer a través de la escritura | y la escritura no bajé puntaje por la escritura pero en algunos casos estuvo bastante bien y en otros una escritura muy de “nosotras pensamos que:: nosotras creemos que::” o sea en eso también hay que ser cuidadosos para eso tenemos el manual | ¿vamos a ver ese manual en clases? no no alcanzamos | eso es *pega* de ustedes | no tenemos tiempo | nunca uno cuando hace la tesis tiene tiempo | esto es de noche con sacrificio pero va a quedar bien hecha | los temas insisto son interesantes ya/ lo que yo voy a pedir para la próxima semana ya es irrenunciable | o sea tiene que venir sin ningún tipo de excusa | ya/ si no no vamos a progresar | esto es Paola y Marcela (entrega trabajo) | hay gente que a mí me extrañó mucho porque vimos lo que tenía que tener el trabajo varias veces y tenía cualquier cosa menos lo que yo pedía | | esto es Camila Rose y Luisa (entrega trabajo) | |

8. Rosmary: -se le salió el corchete-

9. P: sí y primero le había puesto una nota porque no vi la otra parte y tuve que cambiar la nota | Pablo los cinco criterios que estaban:: | Elexia y Nixa (entrega trabajo) | Pablo | y Franco (entrega) en esta parte nosotros habíamos dado un:: un punteo de lo que tenía que ir y de los nombres que esto iba a tener | ya/ y nosotros dijimos que nos faltaba algo (busca en libreta) | | teníamos que tener una descripción del campo que dijimos no lo vamos a poder tener | la breve descripción del tema en la introducción | el estado del arte o:: situación del problema como usted lo quisiera llamar

10. Camila: -pero si están *po*-

11. P: las preguntas y objetivos | la justificación en la relevancia | un marco teórico y una hipótesis tentativa | la hipótesis tentativa no la alcanzamos a enunciar por lo tanto no la consideré dentro de la evaluación pero tiene que estar | una hipótesis muy de trabajo | muy como para empezar a hacer el diseño ya y de hecho esa hipótesis es la hipótesis acción de la que hablamos la clase pasada | en esa rejilla que tenían que traer hoy ¿se acuerdan? y que vamos a analizar en un ratito más | pero primero nos vamos a poner de acuerdo con lo que hay que entregar la próxima semana | independiente del campo para la próxima semana ya tiene que estar hecha la

primera visita al campo de estudio ya/ y lo que hay que entregar es una descripción {(DC) detallada} de qué elementos | anoten por favor | |

12. Paola: profesora nosotras el viernes ya hicimos una visita al campo

13. P: excelente

14. Paola: -ya tenemos todo detallado e incorporamos la matriz FODA-

15. P: ah regio | bueno | entonces lo que ahora voy a dar es solamente un detalle:: para saber qué cosas tenemos que mirar en esta observación | ya/ | en esta primera observación lo que nosotros tenemos que primero situar es el {(DC) contexto} | es la descripción del contexto | | el lugar las dimensiones físicas del lugar | si es un lugar asequible o no asequible | | luego describir los participantes de este proceso | si estos participantes corresponden a un grupo se describe el grupo completo ya/ si los pueden lograr individualizar como ustedes lo logren hacer | tal vez sería bueno por categorías | buscar un método descripción pero detallado | ¿quiénes son estas personas? cosa que cuando la persona que lea la tesis | que no necesariamente tengo que ser yo | puede ser otro evaluador también | diga y mire y se forme una idea cabal del lugar donde ustedes están presentes ya/ | entonces ¿qué tiene que describirse? aspectos físicos sicológicos cognitivos en los casos que lo amerite | estado de salud | condiciones | | de vida en general digamos | estoy pensando si tú me dices “estamos en el aula intrahospitalaria” | son niños que están seis ocho no sé *po* horas diarias en el hospital y en las noches van a dormir a sus casas

16. Franco: por ejemplo en un colegio puede ser relevante si tienen jornada escolar completa o no/

17. P: por supuesto | si los chicos almuerzan ahí o no | si la intervención que tú vas a hacer es durante la mañana o es después de almuerzo:: o sea todas esas variables muy bien descritas | quiénes son mis muchachos | cuántos han repetido de curso | cuántos han pasado | si tengo alguna que ha tenido problema de bulimia también señalarlo o sea todo lo que tenga que ver con la realidad de mi curso le interesa al investigador cualitativo ya/ | también si voy a trabajar en colegio o en el caso de ustedes tengo que describir al profesor que está a cargo del curso | | describir también a lo mejor a la persona que me llevó a este lugar | si esto se inserta en el caso de ustedes en un programa mayor | describir también por ejemplo la situación si ustedes van a la cárcel | porque ustedes por lo que entendí de lo que mandaron siguen yendo a la cárcel

18. Luisa: no profesora

19. P: entonces ¿cómo van a hacer las consecuencias de lo que la gente escribe en la vida penitenciaria sin los penitenciarios?

20. Camila: es que es a través de los textos que ya están escritos obedeciendo a la experiencia de los profesores que:: hicieron la clase

21. P: ya lo vamos a tener que hablar | vamos a tener que verlo | si entrevistas | si tienes acceso sí se puede

22. Rosmery: sí *po* si tenemos acceso a los -reos-

23. P: pero a los alumnos

24. Rosmery: sí *po*

25. Camila: sí también

26. P: ah ¿entonces porqué me dijeron que no?

27. Camila: pero no a la cárcel | porque algunos ya no están en la cárcel

28. Rosmery: claro | a los que están afuera de la cárcel | nosotros ya-

29. Luisa: a ex reclusos porque a los textos a los que nosotros tenemos acceso son a textos-

30. P: ¿los del libro?

31. Luisa: eh:: no | de un taller literario que se realizó en el 2002

32. P: muy lejano | deja | pensémoslo un rato más démosle una segunda vuelta porque es hoy cuando vamos a tener que tomar entonces | decisiones al respecto ya/ eh:: lo otro ¿qué más deberíamos describir ahí? tenemos entorno participantes directos directivos | o sea todo lo que se llama todo bien descrito | bien categorizado | es muy importante y el año pasado nosotros lo dijimos | tener categorías de observación | tener categorías de análisis | es decir yo digo por ejemplo voy a levantar eh:: esta evidencia ¿cómo la categorizo? ¿cómo la organizo? ¿a qué corresponden estos datos? eso lo tengo que poder hacer y eso es una categoría ya dada/ no | es el investigador el que debe enunciarlo pero lo más importante en esta etapa es la ilación | no puede haber algo que esté desunido de otra cosa ya/

33. Camila: profesora | pero por ejemplo | es que el trabajo que usted nos está pidiendo tiene que ver con descripción del contexto | de las personas | de-

34. P: sí

35. Camila: pero:: ¿cuándo vamos por ejemplo a hacer la corrección de esto o ver lo de::? por ejemplo yo lo del estado del arte nosotras nunca entendimos bien lo que era y cómo hacerlo

36. P: el estado del arte es lo mismo que habíamos nosotros dicho que era la descripción del problema de los límites de la investigación | que también lo habíamos revisado muchas veces | lo que pasa es que a mí me da la impresión de que en algunos casos tiraron algunas cosas del estado del arte para el marco teórico en muchos casos | y ahí no supieron calibrar bien la:: información ya/ ahora eso lo tienen que volver a hacer | ya/ y una vez que esté rehecho me lo vuelven a mostrar para que en la versión final no esté:: no aparezca con los mismos errores ya/ | y lo de las citas también es delicado porque si hubiera un coevaluador | que viera que hay gente que está citada y no está ocupada o al revés | les puede colocar un 1 en la tesis y eso a mí también me da susto | que esto lo revise otra persona y me diga ¿por qué está esta inconsistencia acá? no y se rechaza la tesis y eso no queremos que pase | por eso ahora es el momento de realizar este tipo de correcciones y por eso son tantas notas chicas | porque es de proceso | no es:: tanto la calificación sino el ordenar el comprender lo que estamos haciendo | otro consejo cuando armen marco teórico lo habíamos dicho pero no importa lo voy a volver a repetir | los conceptos del marco teórico son los operativos | si yo voy a evaluar inferencia no tengo para qué hablar de la importancia de la comprensión de lectura de la escritura de la oralidad | tengo que hablar de inferencia | lógico contextualizo | cierto/ “dentro de la comprensión de lectura uno de los elementos que más influyen en la comprensión textual es la capacidad que los alumnos demuestran para realizar inferencias | | esta se define como” ya/ y ahí meto la definición o sea todo tiene que estar hilado | hilado y si yo veo la viabilidad con la justificación/ también tiene que estar hilado con el estado del arte y la introducción ya/ así es que eso | también está la facultad de volver a hacerlo | ya | entonces estamos claros | tiene que venir para la próxima semana esta descripción con todos los puntos bien ordenados bien redactado ya/ sin ningún error de ningún tipo | fundamentados si así lo amerita con la bibliografía que corresponde ya/ | y en segundo lugar tiene que venir la próxima semana por la misma *plata* el diseño de las sesiones de intervención | en el caso de la investigación-acción y el diseño de lo que se va a hacer en el caso de los enfoques descriptivos | el cronograma que empezamos a hacer la semana pasada | ambas | ambas dos cosas | deben venir debidamente detallada de forma exhaustiva | con el mismo sistema de planificación que ustedes utilizaban si quieren | para clases donde ponían un objetivo de aprendizaje | donde colocaban las actividades los contenidos el tipo de evaluación que iban a hacer | por ejemplo en el caso de ustedes (habla a Nixa, Elexia, Pablo) la evaluación no es tan importante pero en el caso de ustedes sí (Marcela, Paola) porque es un estudio descriptivo | | es más lo de ustedes es más bien | lo de ustedes es más bien un estudio de caso | es un estudio descriptivo basado en un caso y el caso es esa aula intrahospitalaria ¿te fijas? | y yo creo que lo de ustedes (Luisa, Rosmery y Camila) también va a ir como un estudio de casos si es que es descriptivo | y eso es algo que investiguen | entonces también para la próxima semana tienen que fundamentar que tipo de estudio es | ya/ | | bien

37. Marcela: -¿qué:: tipo de evaluación podemos hacer?-

38. P: tenemos que conversarlo | tenemos que conversarlo bien | yo creo que cuando ustedes me cuenten lo que van a hacer ahora yo voy a poder afinarla | me interesa afinar con ustedes y con ustedes también que hicimos un cambio (Luisa, Rosmery, Camila) | las fechas de la intervención | anotemos por favor | la próxima semana es/ | ¿cuánto es?

39. Marcela: 11

40. P: Once de/ mayo

41. Paola: ¿el próximo miércoles es 11? | sí

42. P: y es el día del alumno

43. Elexia: ¿cómo era en vez de “en base” profe?

44. P: en base a fundamentándose en | pero no les desconté por eso | solo se los marqué para que quedara mejor redactado | entonces sería miércoles 11 descripción más secuencia didáctica | luego vamos a revisar el programa | eso va a ser el miércoles 11 | | el miércoles 18 | | debería ya tener el informe de la primera sesión de intervención (anotan) | | ya/ detallado | qué fue lo que se hizo en la primera sesión cómo se hizo | muy detallado porque esas van a ser las evidencias que también vamos a mostrar el día del examen de grado

45. Nixa: profe | nosotros el viernes vamos a hacer el grupo focal eh::

46. P: perfecto

47. Nixa: eso es para el miércoles 18/ o para la otra semana/



48. P: es que a medida que vayas teniendo las cosas tráemelas para que las ordenemos | para que levantemos las evidencias | las categoricemos | la intervención pedagógica propiamente tal debería ser hasta el día viernes 27 de mayo |
49. Elexia: ¿qué pasó? ¿qué es eso?
50. P: 27 de mayo
51. Elexia: ¿qué pasa con el 27 de mayo?
52. P: deberían estar todas las sesiones de intervención ya realizadas en el caso de ustedes que van a ir solo los viernes | ya empezaron cierto
53. Nixa: este viernes empezamos con el grupo focal y luego empieza el próximo viernes la::
54. P: hasta donde lleguen van a tener que informar en ese minuto y después agregamos el resto
55. Nixa: ya
56. P: pero el 28 | o sea lo ideal y si pudieran adelantar alguna sesión | ideal
57. Elexia: no | imposible
58. P: ¿con ellas?
59. Elexia: con nosotros | si no tenemos tiempo *po* profe
60. P: a mí ayer me clarificaron bien que lo teníamos que entregar así y luego | no sabemos la fecha del examen de grado todavía | yo creo que va a ser en agosto
61. Elexia: sí *po* | en agosto es
62. P: pero el semestre aquí termina re luego *po* | si los semestres de ustedes son súper chicos | terminan como en junio
63. Camila: -en julio pero terminan la primera semana-
64. P: sí | ustedes tienen un semestre muy chico | muy chiquitito que eso nos echa a perder todo | entonces tenemos para el viernes 27 se termina || intervención que es lo mismo que nosotros habíamos dicho la vez pasada ¿se acuerdan? hasta el 15 pero lo corrimos por los problemas que tuvimos ya/ eventualmente podríamos correrlos tal vez hasta el día 3 de junio | pero de esa fecha no puede en casos muy excepcionales pasar que:: no tengamos los datos ya/ | entonces para el día 1 de junio se entrega | el análisis | esta sería la cuarta entrega de datos || y resultados preliminares || y después vamos con la otra parte que es la organización del material porque ya es lo mínimo y ahí tenemos un mes para terminar y:: evaluar y revisar todo e integrar todo bien |
65. Marcela: ¿y el marco metodológico?
66. P: el marco metodológico:: es que mira vamos a ver bien lo que pide el programa
67. Marcela: -ah ya-
68. P: no pide un marco metodológico | sin embargo nosotros lo que estamos haciendo ahora que es esta:: grilla vamos a especificar una especie de marco metodológico ya/ entonces ¿quieren presentar lo que ustedes trajeron primero o vemos el programa? | ¿vemos el programa?
69. Nixa: sí
70. P: sí | también ya entre los materiales de estudio está la:: pauta de evaluación del examen de grado | que no es tampoco tan tremenda pero es fundamental | lo mismo que hemos ido haciendo acá a lo largo del semestre ya/ vamos | veamos *al tiro* entonces || (prepara proyector)
71. Nixa: eso pasó de la bibliografía porque:: teníamos muchos archivos
72. P: yo les iba a decir que trabajaran porque ahí también les pasó algo trágico | el pauteo ¿o no? Ros | que se les pegaron dos veces la misma información en el trabajo/ | hay varios párrafos repetidos
73. Luisa: sí
74. P: trabajen en nubes | no trabajen en disco duro porque en la nube la última versión es la que queda registrada | porque en la tesis imagínense que les pase algo así | es *pa* matarse porque después está empastada está anillada y no se puede hacer nada | trabajen por favor con nubes
75. Marcela: ¿cómo nubes?
76. P: con OneDrive con Dropbox
77. Marcela: ah ya
78. P: y así puede hacer incluso con el mismo Drive de Google | van registrando las últimas correcciones y dice quién hizo las correcciones || ¿buena? || las notas están registradas en una planilla Excel que voy a mandar con los promedios || (los estudiantes revisan sus textos)
79. Rosmery: ¿podemos salir afuera un momento?

80. P: después no vayan a llegar llorando (ríen)
81. Luisa: +todas rasguñadas+
82. P: +todo tiene solución+ si esto es una nota
83. Luisa: vamos a llegar sin la Camila | la Camila se va a tirar
84. P: claro por la ventana “hubo un pequeño accidente” (ríen)
85. Nixa: -no pueden hacerlo:: porque ya es muy tarde | porque les dijeron-
86. P: ¿cómo les ha ido con los insumos que les iban a pasar de acá? ¿fueron al DAE?
87. Nixa: no
88. P: pero vayan
89. Nixa: ay profe | si no tenemos tiempo | si es de verdad
90. Elexia: ¿vamos ahora?
91. Nixa: podría ser al recreo
92. P: sí *po* aprovechen
93. P: ya niñas | miren acá por favor | y niños | perdón || (lee) “modalidad de seminario de grado | investigación aplicada”-
94. Nixa: profe hágale un zoom | se ve muy chiquitito
95. P: ¿más? ¿ahí sí?
96. Franco: sí::
97. P: ya | dice (lee) “investigación aplicada” ¿estamos haciendo investigación aplicada? sí | descriptiva y no descriptiva pero todos estamos en investigación aplicada | lo otro de los criterios:: ya | la estructura ¿qué tiene que tener la estructura de la tesis final? y esto lo voy a repetir muchas veces a lo largo de este seminario (lee) “un título” que lo podemos volver a revisar al final (lee) “una portada” eso es información que nos tiene que dar la biblioteca para este semestre porque puede cambiar por eso dice ahí (lee) “formato de portada corresponde a lo establecido para el semestre”
98. Marcela: pero tienen que pedirlo -con un mes de anticipación-
99. P: no:: lo tienen *al tiro* | se lo pedimos a Carla y ella lo gestiona ya/ (lee) “resumen en español” un resumen que me parece que ustedes en algunos casos ya lo incluyeron | que siempre es elegante dentro del trabajo presentar un resumen (lee) “agradecimientos”
100. Marcela: ¿agradecimientos hay que ponerlos sí o sí?
101. P: sí pero algo discreto |
102. Nixa: pero eso se puede hacer al [último]
103. Elexia: [¿y eso] por qué? sí po si eso-
104. P: (lee) “el índice” el índice se hace al último | y la introducción en la introducción nosotros no lo teníamos todo porque no habíamos ido al centro de acción ¿se acuerdan? revisemos lo que hay (lee) “breve descripción del tema y problema de la investigación | los participantes del estudio y del contexto en que se realizará la investigación/” eso lo tenemos que terminar porque no habíamos ido al lugar de estudio | entonces obviamente no lo evalué ahí pero todo esto va dentro de la introducción | no se asusten si la introducción les sale de siete páginas | puede salir ya/ pero tiene que estar bien marcado | o sea introducción letra a letra b así
105. Marcela: ah::
106. P ¿por qué? porque son los formatos para publicación | no son formatos libres ya/ (lee) “inserción del tema y el problema en el contexto de la literatura especializada” eso b y c corresponden más menos a lo que nosotros llamábamos el famoso estado del arte | ya/ | y tiene que ser sumamente bien acotado | esto lo estudia quién/ la sicología la educación estos textos tratan este problema | estos dos no o sea ser sumamente acotado y muy bien especificado | (lee) “inserción del tema y el problema en el contexto de la literatura especializada | {(DC) deficiencias} en el conocimiento del problema de investigación” | sí | hay por ejemplo de las aulas hospitalarias pero está en alemán | no no hay | sí hay esto otro pero yo no puedo decir que no se ha investigado nada del tema porque todos estos temas que tenemos sobre la mesa han sido ampliamente investigados | todos | no hay ninguno que no | | no estamos usando:: | y hoy por hoy está todo tan investigado que imposible que no lo esté
107. Marcela: pero ya pero por ejemplo en el aula hospitalaria a veces describen mucho a los profesores | no describen mucho a los niños
108. P: eso es una deficiencia +hay literatura especializada+ pero no centrada en el alumno

109. Marcela: no no

110. P: o es ambigua o es confusa pero todo eso lo tengo que fundamentar | no basta solo con que lo diga | lo tengo que establecer | lo tengo que contrastar “y este autor dice esto y este otro dice esto otro y nosotros pensamos esto” ya/ | (lee) “inserción del tema y del problema en el contexto de la literatura especializada | deficiencias en el conocimiento” y después vienen (lee) “{(DC)las preguntas} de la investigación” | después (lee) “los objetivos” | yo les recomiendo uno general que es lo que siempre habíamos hablado y tres específicos | | (lee) “la relevancia de la investigación” es lo más importante de la introducción y nosotros habíamos dicho a lo menos dos criterios ¿se acuerdan? relevancia social y metodológica por ejemplo | o relevancia teórica y viabilidad y la viabilidad no es solamente decir “sí | si tenemos plata | tenemos ganas” | no sino que ¿por qué es viable? ¿qué contactos tenemos? y eso todo muy bien descrito | es cualitativa | entonces la cualitativa exige decir “sí | conocemos dos personas y en su cargo se desempeña desde tal año y ha hecho tales cosas y ha publicado | o ha sido director de esto y de esto otro” o sea | sumamente detallado | | y miren después dice | Franco por favor lee ahí | marco conceptual o marco teórico

111. Franco: eh:: (lee) “conjunto integrado de conocimientos | supuestos teóricos | conceptos clave desarrollados anteriormente por otros investigadores en relación a un problema de investigación específico”

112. P: es un conjunto integrado de conocimientos | no es decir si voy a hablar de escritura “esto lo dice Cassany esto lo dice Condamin esto lo dice:: Solé” sino que es todo eso integrarlo contrastarlo | si las tres definen escritura | bueno ¿cuáles son las diferencias? ¿cuáles son los puntos de encuentro? | ahí hay que hacer un trabajo potente de meditación | en cuanto a la teoría y de una reflexión profunda de la teoría | donde usted demuestre que conoce muy bien todo lo que está ahí aspectado ya/ | los conceptos clave | tampoco es un glosario el marco teórico | ya/ | | tiene que ir funcionalizando operacionalizando el marco teórico tal como dijimos la clase anterior | es la caja de herramientas que yo voy a usar para construir mi investigación | luego tiene que venir el método | aquí presento el contexto y hablo de los participantes de mi estudio | | que eso es lo que vamos a hacer para la próxima semana ¿o no? | | debo además justificar el método cualitativo de investigación y el diseño de estudio de casos | | en el caso de la investigación | lo mismo en la acción pero justificar la investigación-acción y justificar la metodología que yo voy a emplear para actuar | | (lee) “describir los datos recogidos” eso va a venir para la otra semana ¿se fijan? o sea lo que hay que hacer para la próxima semana es esto | | es parte del método y en la tesis le vamos a poner los mismos números para que todos tengamos lo mismo ya/ | | y para el primer informe ya vamos a tener esto de la primera sesión hecha | descripción del tipo de datos | vamos a ver cómo vamos a analizar los datos | y dónde está el nivel de rigor y confianza | tiene que ver con los instrumentos de validación que enviamos ya/ | después viene el análisis de datos y después vienen las conclusiones | se utiliza el formato APA | vi algunos casos en que no se utilizó ningún formato para hacer las citas en páginas totalmente desalineadas | no justificadas | eso no se nos puede pasar en una tesis | no es por ser *fregada* pero si eso va en el definitivo | y lo revisa una comisión

113. Nixa: ¿lo puso ahí profe? ¿le puso mal citado?

114. P: sí | a lo que estaba mal citado sí

115. Nixa: ya

116. P: le fui colocando | también me fijé en los que no había concordancia entre los autores de la bibliografía y los que estaban citados adentro ya/ | y Sampieri me parece que hay que citarlo como Hernández no como Sampieri

117. Elexia: no *po* | si Hernández es-

118. P: sí | Hernández es el apellido | ya/ | ¿qué debe tener el trabajo? (lee) “el texto debe estar bien formado | cohesión | coherencia | conectores | tiene que respetar la puntuación del signo de primer y segundo régimen” eso está en el manual | (lee) “tiene que la referencia bibliográfica APA y no debe contener ningún tipo de error de escritura | eso es el programa | lo expuse hoy

119. Marcela: si yo lo vi que estaba dentro del:: del aula

120. P: es el programa que siempre hemos visto pero parece que no se ve en Internet Explorer | se ve solamente:: en

121. Paola: ¿en Chrome?

122. P: Chrome ya | esto es la pauta del examen | | (lee) “tema | el estudiante expone adecuadamente el tema de la investigación realizada y justifica sólidamente su relevancia | (lee) “el estudiante plantea preguntas y objetivos de investigación claros y precisos” si hay que revisar de nuevo la investigación y volver a hacer los::

- los objetivos | se hacen de nuevo pero ese día tienen que estar perfectos ya/ (lee) “el estudiante demuestra dominio teórico en la presentación” ojo con eso que a veces uno no muere por cosas | por grandes preguntas | a uno le dicen por ejemplo “¿qué está entendiendo usted por lenguaje?” y uno queda ahí como: “no lo pensé” “¿qué está entendiendo usted por educación?” | por conceptos “no | es que para mí la educación” liquidada porque esto no es “para mí” “la educación +es+ según esto tal cosa” así tiene que ser ya/
123. Marcela: lo otro que sí: sí: tenemos así como avances ¿se los podemos traer?
124. P: por supuesto
125. Marcela: porque::
126. P: ningún problema | si igual tenemos tiempo para ir revisando
127. Marcela: ya
128. P: (lee) “el estudiante presenta adecuadamente el tipo y diseño de la investigación” ojo con eso | pero tenemos que justificar también para la próxima semana
129. Marcela: en la tablita
130. P: sí | y ahí ocupen a Sampieri: a Hernández Sampieri: | ocupen a la Gloria Pérez | ocupen toda la bibliografía que tienen desde el año pasado que está en castellano *ou* ya/ | por lo menos tienen cuatro libros ahí
131. Paola: -y nosotras tenemos este también-
132. P: ¿cuál?
133. Paola: este es de Brunner
134. P: también | sí también les puede servir sí | después dice (lee) “el estudiante caracteriza el contexto en que se realizó el estudio y los participantes de la investigación” | eso es para la próxima semana ya/ muy bien caracterizados | (lee) “el estudiante describe adecuadamente los instrumentos de recogida de datos y los procedimientos de recolección | el estudiante presenta claramente los principales resultados de la investigación | el estudiante retoma las preguntas de su investigación y las responde clara y precisamente en las conclusiones | el estudiante relaciona con propiedad los principales resultados de su investigación con literatura y estudios previos” | eso tiene que ver con el estado del arte ¿se fijan? (lee) “el estudiante reflexiona sobre las implicaciones y limitaciones de su investigación” | también es algo que debemos hacer | (lee) “y propone recomendaciones | el estudiante se expresa con claridad y fluidez durante el examen oral | comunica en forma efectiva los contenidos | la presentación (power point) empleada por el estudiante está claramente organizada” y eso todo tiene una ponderación (lee) “el estudiante responde adecuadamente a las preguntas realizadas” y: está la nota y está la tabla ahí con la que se les va: a: evaluar ya/ | entonces todo lo que estábamos pidiendo tiene que ver un poco con: esto
135. Elexia: profe y este trabajo que entregó ¿cuándo lo va a revisar de nuevo? [o esto ya es algo de nosotros]
136. P: [no | si usted realiza las correcciones ya] y al final tenemos que volver a revisar todo junto y pegado
137. Elexia: -ah ya-
138. P: pero lo pueden revisar para la próxima clase y: y yo le *echo una mirada* de nuevo pero eso no se vuelve a evaluar individual | digamos ya/ ahora ya avanzamos con las etapas | bien | entonces vamos a ver *al tiro* la asistencia | la asistencia también es importante | a mí no me gustaría que al final tuviéramos problemas con eso (pasa la asistencia)
139. Marcela: ¿cuántas veces -puedo faltar-?
140. P: ¿cuántas veces qué?
141. Marcela: puedo faltar/
142. P: no | ninguna | nunca jamás en la vida | (la lista de asistencias está proyectada)
143. Nixa: ¿y yo por qué tengo tan poco profe?
144. P: no lo sé | yo paso la lista-
145. Elexia: ¿y dónde dice?
146. Nixa: 88 tengo
147. Paola: ¿y por qué tienes 88?
148. Elexia: porque faltaste las tres primeras horas *po* [de la primera clase]
149. Paola: [yo nunca he fallado | profesora]
150. Nixa: ¡es una tontera esa cuestión si estaba a +mil kilómetros lejos!+
151. P: bueno | pero a ver | de partida te voy a pedir que moderes un poco tu vocabulario | Nixa

152. Nixa: perdón profe | pero es que me molesta::
153. P: es que no es molestia | yo no te puedo poner presente ahí | imagínate si después pasa cualquier cosa en esa fecha::
154. Nixa: ¡pero no pasó *po* profe!
155. P: pero no lo puedo hacer | el reglamento es así y yo no tengo la facultad para hacer eso | estaría mintiendo | es como que tú adulteraras la asistencia de un alumno en un colegio/ y después eso viene subvención y te castigan
156. Elexia: -de hecho sí-
157. P: no se puede adulterar la asistencia | lo otro | necesito la:: las cartas de los establecimientos | sí | eso por favor | me lo mandan | me lo escanean al mail antes del viernes porque lo tenemos que entregar acá-
158. Elexia: ah pero nosotros el viernes la tenemos profe
159. P: el viernes en la noche *po* | entonces el viernes vas | llevas un modelo que te lo firmen
160. Elexia: ah es que en la noche iba ir a ver ah (ríen)
161. P: no me venga con problemas acá
162. Elexia: voy a ver | cómo se llama::
163. P: ¿a quién va a ir a ver?
164. Elexia: a Los Vásquez a la Quinta Vergara
165. P: el sábado en la mañana | entonces
166. Elexia: no | si igual le voy a mandar una foto
167. P: sí:: si no te demoras nada
168. Elexia: no | pero ¿le puedo mandar una foto?
169. P: sí
170. Marcela: ¿la podemos hacer nosotros o la puede hacer el caballero?
171. P: ustedes pero a nombre de él
172. Elexia: tiene que tener como un timbre una cosa así
173. P: sí | sí | hablando de asistencia sí
174. Elexia: pero profe | yo necesito saber qué es lo que tiene que decir esa carta
175. P: certifico que:: doña tanto y tanto asisten regularmente en tal horario y tales días a tal lugar | cosa que si te pasa algo ¿me entiendes?
176. Elexia: ah ya
177. P: eso es | y por cuánto tiempo
178. Elexia: (anota) yo y Nixi | ah ya
179. Nixa: tiempo | lugar | día
180. Franco: señorita ¿le puedo hacer una consulta?
181. P: por supuesto
182. Elexia: (anota) -fecha de | hasta | hasta- hagámoslo al tiro *po* (redactan, mientras los demás corrigen sus trabajos)
183. Franco: -el método descriptivo aquí me aparece como nivel descriptivo ¿está correcto?-
184. P: (lee) ¿qué es | cómo es | dónde está? sí | si lo puedes poner pero especifica qué es
185. Franco: ya
186. P: y no uses esa cita al medio
187. Franco: -¿pero esa es la palabra correcta?-
188. P: sí | este es el nivel | pero yo creo que lo tuyo es más bien como explicación |
189. Franco: ¿cómo sería eso? ¿en teoría fundamentada?
190. P: no *po* | explicación y causalidad | ¿te fijas?
191. Franco: ah ya
192. P: como ese nivel
193. Franco: profe yo ya realicé lo que iba a realizar | el grupo todo eso
194. P: ¡ah qué bueno!
195. Franco: y:: me surgió una duda porque:: ya no:: sería la relevancia | sino es la presencia de los::
196. P: ¿cómo?

197. Franco: porque fui y según los estudiantes | no se utilizan la:: tradición oral en las clases de lenguaje y comunicación |
198. P: ¿por qué no?
199. Franco: no lo hacen leer y:: la única forma de que:: ellos utilizaron leyendas fue en un concurso que hicieron en séptimo
200. P: pero eso ya es un gran-
201. Franco: utilizaron leyendas clásicas | pero de otros lugares no de:: Quintero
202. P: ¿y cómo tú me pusiste que en Quintero | que las leyendas | que no sé qué?
203. Franco: sí pero esas leyendas no las utilizaron en::-
204. P: ya pero podemos modificar lo que está ahí con la nueva información que está dada
205. Franco: ya
206. P: así que no te preocupes | lo tuyo es descripción pero una descripción que en el fondo busca explicar algo
207. Franco: ya | |
208. Paola: (presenta en ppt) ya | nosotros | tuvimos | buenas tardes compañeras
209. P: ya
210. Paola: nosotros tuvimos nuestra primera:: | nuestra primera inmersión el día 29 de:: abril | el día viernes pasado a las 11 de la mañana se nos citó | (regresan las estudiantes que salieron, comienza presentación en PPT) eh:: vamos a comenzar | como les explicaba la inmersión en el campo fue a las 11 de la mañana del día 29 de abril del año en curso | se hace ingreso a las aulas hospitalarias del Hospital Gustavo Fricke | la clase la componen cuatro estudiantes de 12 11 8 y 7 años respectivamente | son dos varones y dos niñas | al ingresar saludan cordialmente y siguen el recreo correspondiente | en ese momento en que nosotros llegamos estaban en recreo
211. P: perfecto
212. Paola: todo dentro de la sala eh:: todo dentro de la sala eh:: se hace el recreo | siempre están ahí | conversan y comen su colación en base a fruta y lácteos |
213. P: ¿y qué le pasó al tilde en lácteos?
214. Rosmery: +se lo comieron+
215. P: se lo comieron (ríen) tenían mucha hambre los niños ya/
216. Paola: ya | la educadora diferencial | la señora Darinka trabaja de forma personalizada con cada niño y retoma las actividades que realizaban antes del recreo ya/ posteriormente les da instrucciones para que los estudiantes más grandes trabajen en forma colaborativa y ellos estaban trabajando documentos mercantiles | estaban conociendo lo que son las facturas | eh:: lo que es cheque | el I.V.A y así:: distintos conceptos y ella se los retroalimentaba | eh:: mientras que los más pequeños trabajaban producción de textos en una creación de un cuento | los más chiquititos ya/ y cuando los niños más chiquititos se ponían a trabajar | ella iba:: a donde estaban:: {(AC) los voy a nombrar} Manuel y Antonella y ellos preguntaban y la profesora se acercaba | entonces así estaba ella repartíendose y se movía alrededor de la sala ya/
217. P: ya
218. Paola: eh:: Antonella viene ya de vuelta de un cáncer de rodilla | Manuel tiene eh:: en un brazo una enfermedad que se llama gigantismo
219. Marcela: {(DC) elefantismo}
220. Paola: elefantismo
221. P: ya
222. Paola: Mikel | los más chiquititos | Mikel y Belén son:: niños:: con cáncer también | Mikel cáncer de huesos y la niña tiene cáncer:: ay no logramos -interiorizarnos- eh:: y eso | estaban ellos cuatro en sala | había cinco en:: cama
223. P: ya
224. Paola: dos profesores en ese momento haciendo clases con ellos | niños de:: 12 13 años y de:: 9 y 10 años también pero ellos no tenían permiso para poder ingresar al aula porque no estaban de alta aún | pero igual ellos estaban con ánimo de recibir la:: la clase e:: en camita así que estaban dos profesores dando vuelta | no los conocemos aún | solo hemos conocido a la señora Darinka y a Don Pedro que es el director ¿ya? |
225. P: ¡qué tremendo ese trabajo | Dios mío!

226. Paola: sí:: sí -fuerte- ahí bueno
227. Marcela: -aquí hay unas fotos-
228. P: ¡qué lindo!
229. Paola: las tomó la Marcela
230. Marcela: es que yo estaba afuera
231. Paola: esa que está ahí soy yo
232. Marcela: -ahí está la Paola-
233. P: no te favorece (ríen)
234. Paola: la verdad es que no me favorece
235. Marcela: y ahí están las mesitas y aquí es por ejemplo | donde se ve ese calefactor | aquí hay un pasillo hacia adentro y hay una cocina::
236. Paola: totalmente equipada
237. Marcela: totalmente equipada | hay medicamentos cajitas
238. P: ¿hay un panel de responsabilidades al fondo | no?
239. Paola: sí tiene un [panel de responsabilidades]
240. Marcela: [sí]
241. P: [hay que] describir bien ese panel también porque tiene que ver con la organización cognitiva y [emocional]
242. Paola: [por ejemplo ahí dice]
243. P: a lo mejor tiene elementos también de regulación emocional que son interesantes
244. Marcela: por ejemplo | dice los deberes | hacer la cama::
245. P: por eso te digo
246. Marcela: ordenar la pieza:: a eso se refiere
247. P: sí | a eso igual pueden sacarle foto | o digan ustedes “ay me pueden tomar una foto acá/” (ríen)
248. Marcela: (indica) y de aquí hay otro pasillo hacia adentro y ahí está la biblioteca | y guardan sus materiales en repisas
249. Paola: el panel de metas | en la pared ahí los niños deben cumplir las tareas de ser puntual | cumplir con sus materiales | mejorar las notas y obtener buenas calificaciones
250. P: perfecto
251. Nixa: podríamos poner uno acá
252. P: sí:: con caritas felices y tristes (ríen)
253. Elexia: -¿y eso? (apunta algo que tiene Paola en la mano)
254. Paola: ah | esto me lo regaló:: porque me preguntó Elexia recién | esto me lo regaló Mikel que es un amiguito que me hice en el aula
255. P: esto va a [terminar +mal::+] (ríen)
256. Paola: [un chiquito que tiene]
257. P: [esto va a terminar] mal
258. Paola: [sí::] entonces nos regala a las dos
259. P: -guárdalo de recuerdo-
260. Paola: esta como carterita de cerámica y yo le dije que iba:: o sea | me dije a mí misma que me iba a dar suerte |
261. Elexia: pero pónitelo en otro lado | en la mano
262. Paola: porque lo encontré muy bonito (se le quiebra la voz)
263. P: ya pero no te vayas a poner a llorar | Paola (ríen) y después no puedes ir a llorar allá con los niños por el amor de Dios
264. Paola: +no no+ lo tengo totalmente superado la parte emotiva
265. P: sí | así vemos (ríen) si así podemos apreciar
266. Elexia: estamos *cachando*
267. P: sí
268. Marcela: eh:: este es el acceso por fuera del:: aula
269. P: ya sé donde está esto
270. Marcela: está detrás del hospital por fuera

271. P: sí | detrás de la *posta*
272. Marcela: sí ya/ está detrás de la posta y se sube por las escaleras | y hay otra entrada que es por el segundo piso y es como un laberinto -que hay que meterse-
273. P: sí | si entiendo
274. Paola: que es desde donde tomaste la foto | Marcela | es una especie de pasadizo
275. Marcela: un pasillo con
276. Elexia: -¿secreto?-
277. Paola: totalmente techado [por ahí llegan directo]
278. P: y súper [poco accesible ah/] no tiene rampa para discapacitados | no tiene nada (ríen)
279. Paola: no | no tiene nada
280. P: es lo menos inclusivo que he visto en cuanto a edificación hospitalaria
281. Marcela: sí
282. P: por esa escala infame | bueno tiene goma por lo menos ya |
284. Paola: esta es la misión y la visión (ríe por la calidad de la foto)
285. Marcela: ya | la misión y la visión
286. Paola: discúlpeme pero al final yo no pude sacar
287. Elexia: ¿y de frente no salía mejor?
288. Marcela: la misión dice (lee) “brindar una atención integral y de calidad a niños niñas y jóvenes en situación de enfermedad | que les permita concretar su derecho a la educación”-
289. P: eso tiene que ser nuevo porque la expresión “en situación de:” se empezó a usar el año pasado | en situación de discapacidad en situación de [enfermedad]
290. Marcela: [enfermedad]
291. P: en situación de::
292. Rosmery: +de calle+
293. P: en situación de calle sí/ es nueva esa forma
294. Marcela: y la visión dice (lee) “ser una comunidad de aprendizaje que permita el desarrollo y enriquecimiento humano enfrentando los desafíos de la vida con una mirada positiva y una actitud resiliente que nos acerque a la felicidad a través de la fraternidad y el amor”-
295. P: no es pedagógica | no es pedagógica | entonces el hombre tiene razón |
296. Elexia: -el hombrecito-
297. Nixa: -el hombrecito-
298. P: sí
299. Marcela: ¿y el Mineduc?
300. P: eh:: no | no *po* y eso en la investigación hay que dejarlo súper claro
301. Paola: claro
302. P: que en el fondo la misión y la visión no concuerdan con:: lo que:: dice el Mineduc | ahora a quién creerle en esto::/ a ellos *po* si ellos son los que trabajan finalmente con los niños | Mineduc ni los conoce o sea nuestro enfoque es | de alguna manera cualitativo porque también en cierta medida somos fenomenológicos | entonces no estamos aplicando una regla | estamos observando el fenómeno desde dentro y claramente quienes tienen más autoridad para hablar de esto son ellos | y a mí me parece que la misión y la visión concuerdan perfectamente con lo que hemos hablado con Don Pedro del año pasado hasta la fecha | que yo lo único que quiero hacer es conocer a ese hombre ya (ríen) porque ha sido súper colaborativo | de verdad que ha sido | él tiene que estar en los agradecimientos sí o sí | el primero | el Chachi después (ríen) y el Mati más adelante (hijos de Paola)
303. Paola: ya
304. Marcela: lo otro | mientras yo estaba afuera pude conversar con una apoderada
305. P: +ve+ que servía estar afuera
306. Marcela: de:: la niña que tiene ocho años y se llama Belén y la vinieron a buscar a la una | entonces yo le pregunté a la mamá si qué comía (ríen) me dijo que no podía comer dulces | que:: ahí no les daban el almuerzo | que entraban a las ocho y:: tenían jornada por ejemplo | en la mañana o en la tarde | en la tarde hasta las 4:30 y:: que traían su colación pero no les daban el almuerzo | que ellos tenían que traer porque cada uno comía distinto



307. P: entonces son de atención ambulatoria | no están hospitalizados
308. Paola: no | no no pos | sí | ellos están en tratamiento porque ellos ya están en sus casas | ellos ya salieron del período de hospitalización
309. P: y si tú estás hospitalizado ¿no puedes ir al aula?
310. Paola: eh:: depende del tratamiento
311. P: eso también hay que describirlo [súper] bien
312. Paola: [sí] depende del tratamiento
313. Marcela: y:: a esta niña la retiraron a la una porque tenía un control | un examen
314. P: ya
315. Marcela: eh:: | lo otro que la escuela funciona igual que una escuela normal | tiene que tener una asistencia | cuando salen tiene que firmar el apoderado que lo va a buscar-
316. P: justificar las inasistencias
317. Marcela: sí
318. P: sí po porque acuérdense que la educación en Chile es obligatoria
319. Marcela: y le pregunté qué le parecía el aula y me dijo que era súper buena y que era igual que las otras aulas en las otras escuelas
320. P: ahora | tú le preguntaste si ella después podía como convalidar | o sea decir si yo el segundo semestre porque estos chicos se mejoran | entonces el segundo semestre ya la niña está bien ¿puede ir con notas del primer semestre de la escuela intrahospitalaria e integrarse el segundo semestre con normalidad?
321. Paola: (suspira) mm
322. P: estoy +preguntando+
323. Marcela: no | no le pregunté porque se me escapó después (ríe)
324. P:+ ¿se escapó la señora?+
325. Marcela: sí | se escapó
326. P: +¿asustaste a la señora?+ (ríen)
327. Marcela: habían otras señoras y:: sí | porque como que-
328. P: (imitando) “¿y qué come?”
329. Marcela: después salió otra señora pero ella iba a arreglar el:: computador y el wifi del aula | pero no
330. P: les hace regio a los niños esa radiación pero bueno | ya | qué más |
331. Paola: también es importante mencionar que:: con respecto a lo que usted estaba diciendo | si los niños estaban hospitalizados | Manuel que es el niño que tiene elefantismo en su:: su bracito | él estaba en silla de ruedas y con oxígeno | entonces:: él sí está hospitalizado pero tenía permiso para poder asistir eh:: durante:: ciertas horas al: aula
332. P: y la pregunta tonta ¿esa sala tiene acceso por otro lugar? que no sea esa escalera
333. Paola: sí:: lo que pasa es que-
334. Marcela: -tiene segundo piso-
335. Paola: tiene segundo piso y donde Marcela estaba sacando la foto es una especie como:: de pasillo techado y está directamente conectado con el segundo piso-
336. P: perfecto | ya entiendo
337. Paola: del ascensor | entonces ellos ingresan | hacen el acceso por ahí los que están en silla de ruedas | los más chiquititos
338. P: perfecto | ¿se dan cuenta que todas esas cosas que uno no sabe observar después son relevantes en la investigación?
339. Paola: sí sí
340. P: o sea esos cuadros | los afiches | las menciones | los nombres de las salas | muchas veces
341. Paola: bueno eh:: dentro de lo que yo pude observar en la clase que ella:: estaba | la señora Darinka estaba haciéndole a los niños | el trato con los:: con los:: estudiantes es muy:: cariñoso | siempre muy preocupado “¿cómo estas? ¿qué te pasa amor? ¿te duele algo?” “tía me duele un diente” “a ver” y ahí iba | dejaba de hacer todo lo que estaba haciendo | le tomaba la carita en este caso a la Antonella | le miraba los dientes | le preguntaba ¿te sientes bien? o de repente Manuel decía “tía me molesta la manguera” | ya | iba la profesora-
342. Algunos: (sorprendidos) ¡ah::!

343. Paola: “Manuel ¿qué pasa? la manguera | ya a ver | vamos a ver la manguera | Belén ¿vino la abuelita a buscarla?” la mamá o la abuelita de Belén | ella le tuvo que poner la mascarilla para poder salir y no:: no podía salir sin ella | entonces “te ayudo a poner la mascarilla” | verle las cosas en el refrigerador porque es una cocina totalmente equipada la que tienen | microondas | refrigerador
344. P: sí *po*
345. Paola: todo | llegar y servir y calentar | entonces ella revisó en el refrigerador | le vio su:: su lo que le faltaba por comer | que era arroz con leche:: y ella le dejó todo en su cajita que llevaba y la preparó junto con la:: con la mascarilla | allí habló | interactuó unas palabras con la mamá y le dijo que tenía que traer unos mapas que eran para la próxima semana | y una tarea de historia | la sala tiene cuatro computadores | tiene televisor | tiene::
346. Marcela: -impresora-
347. Paola: tiene:: impresora mapamundi
348. P: ¡qué lindo!
349. Paola: totalmente adecuada para ellos | sí | muy bonita | es muy chiquita no más | considero que es muy:: | muy pequeños los espacios
350. Elexia: pero si son cuatro niños no más
351. P: pero es que a veces deben haber más
352. Marcela: son diez | en verdad
353. Elexia: es que nunca van todos *po*
354. Paola: en la pizarra estaban anotados los nombres de los niños | con sus respectivos niveles que correspondían hasta octavo básico y yo estaba anotando y la profesora me retó
355. P: ¿por qué?
356. Paola: porque me dijo “profesora ¿qué está haciendo?” “no | estoy anotando lo que está en la pizarra” “no puede anotar nada de lo que está ahí | los nombres porque eso es:: eh:: confidencial”
357. P: es confidencial
358. Paola: “no profesora | no se preocupe | eso yo lo tengo súper claro” “ya” me dijo | así que ella siguió::
359. P: es que podemos hablar de niño 1 niño 2 niño 3
360. Paola: sí sí | yo eso después se lo expliqué cuando Belén salió | hubo un:: un pequeño lapso | que yo ya no seguí:: observando porque ya era bastante tiempo
361. P: ¿y cuál es la disposición de la profesora hacia ustedes como investigadoras?
362. Paola: la verdad es que no muy colaborativa la señora | ella siempre está a la defensiva | más colaborativo es Don Pedro | pero:: claro (ríen) entonces ella:-
363. Marcela: es que nosotros le dijimos que Don Pedro nos había dado permiso para hacer el grupo focal la próxima semana “ay no | pregúntenle a Don Pedro” y yo le dije “¿quién nos puede decir xxx” “ay | no sé | pregúntenle a él”
364. P: lo que pasa es que también ella está bajo una situación de estrés súper firme | o sea tú lo que me describes que ella tiene que hacer | que arreglarle la manguera a los niños | que hablar con las abuelas | que hablar con las mamás | que organizar el aprendizaje que tienen que hacer durante la semana | que lidiar también con:: con los cambios emocionales que estos chicos deben tener porque también deben tener minutos de rebeldía:: o deben tener minutos de dolor físico | trabajar con gente que siente dolor físico es muy difícil | el dolor físico saca lo peor | que tenemos los seres humanos | entonces:: el trabajo de ella no es un trabajo que sea como “ay | me van a observar más encima” | o sea no | hay que ponerse un poco:: en los zapatos de ella y:: lo que a mí me gustaría saber es | ¿cuál es el criterio con el que se resuelve | los contenidos? | | porque tú me dijiste que un grupo estaba viendo |
365. Paola: documentos mercantiles
366. P: documentos mercantiles
367. Paola: -y producción de textos-
368. P: y otro estaba en producción de textos ¿de dónde emergen esos contenidos? o sea ¿de los programas de estudio?
369. Paola: ella me dijo que trabajaban | eh:: lo que pude rescatar me dijera así rápidamente que ella trabajaba en torno a un objetivo | y:: habilidades | objetivos y habilidades | objetivos y habilidades | trabajan planificaciones bimestrales

370. P: ¿y te las puede mostrar?
371. Paola: sí las tiene ahí | me dijo que:: (ríen) me las iba a mostrar pero como que en ese momento:: que::
372. P: es que de a poco crea un lazo con ella | es que también tú eres inteligente | yo sé que vas a poder decirle “¿en qué la puedo ayudar?”
373. Paola: sí *po* | yo soy así
374. P: “¿qué material le preparo?” ofrécele:: o sea ofrécele eso “¿qué le gustaría que yo::? ¡ah tiene un panel! ay sabe que yo le puedo aportar con imágenes | tengo xxx” me preguntas a mí y yo tengo un montón de paneles y cuestiones *pa* hacer | entonces eh:: “¿en qué le gustaría que nosotros le aportáramos? ¿le gustaría que mi compañera hiciera un taller con las mamás por ejemplo?” porque debe pasar algo | debe haber mamás que están esperando allá afuera
375. Paola: -sí sí-
376. P: las que no tienen *plata pa la micro pa* ir y volver | que esa cuestión yo que conozco más el mundo de la discapacidad | yo lo conozco bien | y hay mamás que de repente están afuera esperando todo el tiempo a que los niños:: sean atendidos porque no tienen plata *pa* volver | porque vendrán alguna gente incluso de Quillota si este es el hospital central
377. Paola: -sí-
378. P: ¿de dónde son estos niños? | |
379. Paola: ay | buen punto
380. P: puede que uno sea de Concón que otro sea de Limache | entonces si las mamás todos los días se dan la *pega* de llevarlos al aula | a lo mejor no tienen qué hacer en ese rato y tú les puedes decir “hagamos un taller ¿le parece que mi compañera organice-” y ahí van transando cosas | | yo te doy tú me das | y ella te va a pasar las planificaciones y todo viste/ y tú les puedes hacer un taller de cualquier cosa | no tiene que ser de lenguaje y comunicación | puede ser de cualquier otra cosa | no sé de refranes populares | de:: internet | de enseñarles a usar el computador dependiendo de la realidad de las mamás y van a estar felices ¿ya?
381. Paola: nosotros estábamos pensando con Marcela | algo así para que:: de alguna forma ellos no pensaran que | fueron dos tesis más que pasaron por las aulas hospitalarias
382. P: sí po
383. Paola: o sea la idea era que nosotros | la idea es que nosotros no:: no queremos dejar así como una huella | las tesis de la UDLA y todo pero que sí | que se recuerde | nosotros que incorporamos no sé algo importante | distinto
384. P: no | si a veces no tiene que ser algo tan importante | a veces puede ser un:: método distinto de trabajo | puede ser algo pequeño pero que marca una diferencia | entonces ofrézcanle porque si ella les va a dar los datos | que también sienta un poco más de confianza y esa confianza se la van a tener que ganar y eso es parte del proyecto
385. Paola: sí | nosotros en todo caso | entendemos que era la primera vez que conversábamos
386. P: obvio po
387. Paola: que estábamos ahí | que estaba:: justamente ese día estaba dos chiquititos que vienen de una enfermedad complicada que:-
388. P: ¿y las otras profesoras que atienden a los que están en cama?
389. Paola: -son profesores | son varones-
390. P: ya ¿y son diferenciales?
391. Paola: no | no sé | yo desconozco
392. P: esto también | Marcela | ahí tú | hay que hacer ese trabajo
393. Paola: no sé eso
394. P: ya ¿qué más?
395. Paola: esto es una hipótesis de acción lo que hicimos en la semana pasada
396. P: el cuadrado ya/
397. Paola: el cuadrado | y bueno ya aplicamos la primera parte | la primera etapa que es la inmersión en el campo
398. P: ya
399. Paola: y nosotros estudiantes y profesoras | los responsables y aplicamos lo que es la matriz FODA/ en el aula hospitalaria | en la infraestructura de la escuela CANE

400. P: falta colocar donde dice hipótesis de acción | escribir la hipótesis de acción
401. Marcela: no | es que lo habíamos puesto y:: no me acuerdo de a quién le pregunté de aquí “no” dijo “si aquí no se escribe nada”
402. P: no | usted a la única que tiene que preguntar es a mí (ríen) ya/ y lo otro es que yo les recomendaría para empezar a diseñar ya las sesiones | insertar una columna ahí de objetivos
403. Marcela: -ya-
404. Paola: ya
405. P: ya/ o identificar qué acciones de ahí van para cada objetivo que planteamos al inicio de la investigación | cuáles corresponden al objetivo 1 | cuáles corresponden al objetivo 2 | estoy hablando de los específicos
406. Marcela: -ya-
407. P: ya/ porque esos las va a ayudar a ordenar y entender qué cosas son pertinentes y qué cosas no de hacer | ya/
408. Paola: ya
409. P: ya | veamos el FODA
410. Paola: aplicamos esta matriz FODA | este instrumento/ de alguna forma para tener una panorámica:: eh:: de lo que estamos observando y:: ordenarnos un poquito | entonces vimos que la fortaleza es la infraestructura dentro del aula es en óptimas condiciones || como les explicaba anteriormente hay {(AC) calefacción cocina equipada computador impresora mapa figuras del cuerpo humano diario mural televisor panel de metas} eh:: otras fortalezas es que los profesionales son idóneos en el aula | hay psicopedagogos | educadores diferenciales | profesores básicos y:: sicólogos eh:: la cantidad de:: el número aproximado no lo tengo | si son dos tres sicólogos lo desconozco | eso es:: por averiguar
411. P: ya
412. Paola: y:: eh:: las debilidades | está la infraestructura que limita el uso del espacio como parte de los estudiantes | por parte de los estudiantes
413. P: es muy chiquitito [el lugar]
414. Paola: [muy chiquitito]
415. Marcela: sí
416. Paola: y lo que usted pudo apreciar anteriormente que el acceso igual es [un poquito]
417. P: [es complicado]
418. Paola: complicado | y:: hay una ausencia de una biblioteca | que::
419. P: ¿pero no había? ¿no decía que había?
420. Paola: había pero yo pude constatar en ese momento cuando estuve ahí que:: en la biblioteca tienen los libros del Mineduc | uno que otro cuento y sería
421. P: mm
422. Paola: y sería | ya y las oportunidades eh::
423. Elexia: pero entonces no es ausencia de una biblioteca *po* es ausencia de::
424. P: es pobreza
425. Paola: es pobreza sí
426. Elexia: es pobreza | sí *po*
427. Paola: sí es que yo quizás no podría decirle como biblioteca en realidad | porque no es -biblioteca-
428. P: m
429. Paola: escasez de libros igual
430. P: es que no | es que yo entiendo lo que la Paola va | yo creo que son un conjunto de libros | no es una biblioteca
431. Paola: no
432. P: o sea no está organizada | no está:: [no funciona]
433. Elexia: [pero ellos le llaman] biblioteca ¿o no?
434. P: no funciona como biblioteca::
435. Elexia: -quizás es como un rincón-
436. Paola: es un rincón

437. P: es un rincón de libros | entonces cuando tú dices ausencia de biblioteca yo lo entiendo así | no como que no haya libros sino que estos libros no están ordenados | no son diversos | no están catalogados | no hay una biblioteca | real | también revistas | a lo mejor no
438. Paola: no
439. P: no la hay
440. Paola: no | y las oportunidades/ bueno el derecho a la educación como cualquier otro niño y el apoyo emocional para sobrellevar la enfermedad | por lo que nosotros pudimos constatar durante:: la permanencia que estuvimos ahí | eh:: ella está como les comentaba constantemente apoyándolos con mucho ánimo eh:: siempre ya “vamos | vamos pues | vamos [a ponerse las pilas]
441. P: [+¿cuánto lleva] con estos chicos?+ o cuánto tiempo lleva ella ahí
442. Paola: desconozco profesora (ríe) no le pregunté
443. P: pero cómo/
444. Paola: es que estábamos
445. Marcela: tenía miedo
446. Paola: es que le iba a preguntar muchas de esas cosas pero justo venía historia | entonces ella quería pasar un contenido muy importante
447. P: ¿qué era qué? el 21 de mayo (ríen)
448. Paola: claro | entonces justamente en ese momento {(AC) ella dijo:: “es que ahora me toca historia con los niños | después hablamos | después hablamos”} entonces “ya bueno | no se preocupe profesora” nosotras humildemente nos fuimos | después eh:: las amenazas/ la inasistencia debido al resultado de cada tratamiento médico | y:: el nulo apoyo de la familia que eso es un punto que ella me comentó que hay:: eh:: | chiquititos que no:: o sea que la familia cree que con la enfermedad se acaba todo | entonces a pesar del apoyo-
449. P: pero yo no pondría | yo no me atrevo | te lo digo honestamente a poner “nulo apoyo de la familia”
450. Nixa: es muy determinante
451. P: porque no lo sabemos | porque nosotros no podemos partir desde un prejuicio Paola | ni de lo que ella dice solamente
452. Elexia: es que tampoco:: es nulo porque la Marcela estaba diciendo que había una mamá afuera | esperando | entonces no es nulo
453. P: que la abuelita::
454. Paola: +sí pero es que esa es la amenaza+ | no me refiero a:: un niño::
455. P: específico
456. Paola: +específico+ sino que ella nos comentaba que:: hay chiquitos que pueden ir al tratamiento pero sin embargo | la familia no los apoya
457. P: +es que a lo mejor no tienen *plata* pa traerlos+ | por eso a lo mejor tenemos que ver de dónde son estos chiquillos
458. Paola: pero ella nos comentó que en la escuela-
459. P: -*peladora*- ella (ríe)
460. Paola: que la escuela:-
461. P: ¿tiene transporte?
462. Paola: brinda:: eh:-
463. P: ¿es como el Sanatorio Marítimo? que van a buscar a los niños a las casas ¿sí?
464. Paola: claro eh:: dice que igual pueden a ellos hay buses de acercamiento | dan todas las facilidades y las posibilidades para que los niños puedan asistir a:: [al aula]
465. P: [pero] tienen que ver porque mira Paola | una cosa es una familia que tiene dos hijos y otra que tiene cinco |
466. Paola: ah bueno | sí *po*
467. P: y este es uno más | o sea yo te pediría en esto | yo sé que a lo mejor es mucho más de lo que:: habíamos inicialmente en realizar pero esa la idea de este tipo de investigación | justamente es que van saliendo cosas | es que trataras de explicar a la profesora que no va a ser con nombre pero que te describa más o menos |
468. Paola: ya
469. P: cuál es la situación de ellos:: | cuántos hermanos son | cuál es la situación socioeconómica | y ver por qué no apoyan | a lo mejor les hace falta una escuela para padres o un taller mientras las mamás esperan | a lo

mejor hacen contacto con la Municipalidad para que les hagan algún tipo de taller de estos cursos como peluquería canina | no sé | o sea hay tantas cosas pero yo creo que lo bueno de cuando llegan tesis a este lugar es la mirada fresca que dan a un problema que ya se siente como medio añejo | entonces:: yo creo que eso también le va a servir a la profesora | ya/

470. Paola: ya

471. P: pero no partamos desde un prejuicio | o sea no pongamos como nulo esto nulo lo otro | sino que preguntémosle a las mamás a lo mejor ¿cuándo van de nuevo?

472. Paola: el viernes

473. P: ya

474. Paola: vamos todos los viernes

475. P: todas van a todo todos los viernes (ríen) entonces van el viernes y tratar de ver si encontramos a otra mamá | bueno | preguntémosle un poco más en una conversación informal | de qué se trata o cuál es su situación ya/

476. Elexia: oiga profe y ahí en fortalezas y debilidades ¿no hay una contradicción? de fortalezas dice infraestructura en óptimas condiciones | una debilidad es infraestructura que limita el uso de espacios-

477. P: no porque lo que dice | lo que está tratando de decir es que dentro de la sala hay de todo pero es muy chica | ¿te fijas? tal vez eso habría que redactarlo un poco mejor

478. Elexia: ajá

479. P: pero yo lo entiendo así | como que la sala tiene de todo

480. Paola: -de todo-

481. P: pero es tan chica que no:: posibilita el hacer otro tipo de actividades | ya/ ¿qué más?

482. Paola: y de la última:: de las amenazas que es la depresión | que es cuando la profesora el viernes nos dijo de lo importante que es el poder de la resiliencia | que de alguna forma es saber sobrellevar la:: enfermedad y en eso está el cuerpo:-

483. P: de profesores

484. Paola: de profesores y los psicólogos constantes dentro del apoyo de los niños en el proceso de:: de:: aprendizaje

485. P: yo conozco una psicóloga que trabaja ahí en salud mental la Valeria | no sé si trabajará ahí directamente | si puedo te averiguo algo porque la veo los viernes (ríen)

486. Paola: ya

487. P: me junto con ella en la sala de profesores los viernes | entonces le voy a preguntar si tiene algún material pero ella trabaja más con los adolescentes como que se tratan de suicidar

488. Paola: -ah ya-

489. P: trabaja en salud mental ahí pero a lo mejor asesora un poco porque tiene una jornada en el Gustavo Fricke

490. Paola: -sería bueno-

491. P: sí *po*

492. Paola: ya |

493. P: ¿y?

494. Paola: y:: eso sería nuestra primera etapa que fue la inmersión en el campo

495. P: entonces tenemos todo listo para la próxima semana | bueno hay que |

496. Marcela: -averiguar-

497. P: averiguar [más] precisar más

498. Paola: [sí] *po* [falta detalle]

499. P: pero:: lo que tiene que venir la próxima semana es también el otro cuadrito que está mucho más detallado | la descripción la voy a pedir por sesión igual que las planificaciones que hacen para:: para práctica o que han hecho en didáctica por sesión con inicio desarrollo cierre | con todo lo que corresponde aunque no sean pedagógicas

500. Paola: ya

501. P: y si | en el caso de ustedes que más bien es un estudio de caso | lo de ellas es muy pequeña la muestra como para hacer una:: un estudio descriptivo más complejo | yo diría que es un estudio de caso | eso también lo van a tener que investigar si corresponde la nomenclatura o no y por qué ya/

502. Paola: okey

503. P: y:: el detalle más exhaustivo | completar el cuadro bien con objetivos bien contundentes | descripción de:: de las actividades en forma acuciosa | estamos pensando que quien va a leer nuestra tesis va a ser alguien que la va a comprar | y que a lo mejor le va a interesar para:: formarse una idea entonces hay que tener cuidado con no presuponer que la profe sabe:: | que la comisión sabe:: nosotros no tenemos idea de nada | yo cuando leo lo que ustedes escriben no sé nada lo que me han dicho antes | solamente veo el papel | que eso es lo que finalmente se va a ver como producto de este proceso ya/ entonces tiene que ser autosustentable lo que está ahí escrito | bien ¿alguna sugerencia a las compañeras? ¿hacemos un break?

## 1.7 Sesión 7

**Miércoles 11 de mayo 2016 15:30 horas**  
**Seminario de Grado - Profesora Marcela**  
**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

| | pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora en la clase están Paola, Marcela, Camila, Luisa, Rosmery, Elexia, Nixa, Pablo, Franco)

1. P: (a Paola) primero vamos a hablar | quiero mi reporte semanal primero | ¿qué ha pasado? Marcela a mí me escribió | [un poco] angustiada

2. Paola: [por qué]

3. P: porque no habían podido entrar el viernes pasado

4. Paola: sí | yo quería comentarle esa:: situación que:: ya ahora ya raya en *cabuín* (ríen) sucede que:: efectivamente fuimos el viernes a:: hablar con Don Pedro para ver la posibilidad de que nos hiciera la carta | eh:: fijáramos las fechas de:-

5. P: ingreso

6. Paola: de ingreso para comenzar a hacer la investigación | la entrevista y:: desgraciadamente no nos pudo atender porque estaba:: con muchas cosas según la profesora:: Darinka

7. P: -la esposa-

8. Paola: claro | que es esposa | después-

9. P: -sí | eso me dijo la-

10. Paola: supimos que era la esposa

11. Varios: u::

12. Paola: y ahora entendemos porqué la:: (ríen) el porqué de muchas cosas
13. Nixa: a::
14. Varios: u::
15. Paola: entonces | ya/
16. P: Darinka se llama/
17. Paola: Darinka
18. Nixa: siempre hay peces en el mar
19. Paola: y:: “mándale un correito” “profesora es que necesito” “mándele un correito” | hasta ahí no más “ya | no se preocupe” nos dimos media vuelta y nos vinimos con la Marcela | así es que:: hicimos el:: en realidad | vamos a organizar bien eso de-
20. Elexia: -empiecen de nuevo con otro tema-
21. Paola: porque:: nosotros
22. P: pero espérate | yo le dije a Marcela “escríbanle inmediatamente” porque nosotros no podemos perder más tiempo | o sea de hecho el examen es la primera semana de julio
23. Elexia: ¡eso!
24. P: eso
25. Elexia: que sea lo antes posible no más -yo ya quiero que esto se acabe-
26. P: sí: si hay que salir luego de todo | además que ya tenemos todo calendarizado ya:: ya estamos listas con eso
27. Paola: para allá voy | yo le escribí a él el lunes
28. P: ya
29. Paola: para ver la posibilidad/ de:: de que este viernes nos recibiera y nos diera las fechas | a mí se me había olvidado | eh:: incluir ahí en el correo lo que usted me había comentado profesora | las sugerencias que teníamos que transar porque nosotros le podíamos ayudar en ciertas cosas y en fin | lo hice pero él no responde los correos
30. P: si eso también me dijo la Marcela [así que le dije llámalo]
31. Elexia: [no tiene iPhone] | no tiene iPhone |
32. P: es que de repente a todos nos pasa | a mí me llegan como diez correos institucionales de las distintas universidades donde trabajo al día | y eso es súper agobiante
33. Elexia: Groupon-
34. P: no | si me llegan cosas que reunión | que programa de perfeccionamiento | que una pila de cosas que de verdad que al final del día | trato de responder a todo pero rápido porque también uno después de la hora de trabajo ya:: | *está en otra* o sea llega a su casa como cualquier cristiano | y:: resulta que:: te empiezan a llegar correos que esto | que el perfeccionamiento | entonces a lo mejor a él se le pasan los correos | o sea el correo no es inmediato | no es como una llamada por teléfono “Don Pedro | qué bueno que lo pillo | me gustaría saber de”
35. Paola: ya
36. P: aparte que esta gente es más antigua también | entonces es más de teléfono que de contestar mail | si es verdad
37. Paola: yo no lo he llamado
38. Elexia: ¿pero tienes el número?
39. Paola: tengo el número
40. Elexia: ah entonces
41. Paola: tengo el número y lo voy a:: llamar
42. P: a la noche | al celular (ríe)
43. Paola: al celular
44. P: para ya no tener ninguna opción de ir el viernes (ríe)
45. Paola: por Whatsapp ah/ y a las once de la noche le voy a mandar un Whatsapp y un corazón al final (ríen)
46. P: con un besito besito | Paola | claro
47. Paola: no no | voy a hacer eso | profesora | debo ser honesta | no he intentado llamarlo
48. P: yo le había dicho a la Marce | si no responde los mails | lo mejor lo más sensato es llamarlo porque a lo mejor él también está | no creo que lo único que él haga sea estar ahí sentado en la oficina



49. Paola: sí | está en ambas escuelas del Van Buren | en todo caso cuando no ha respondido los correos | nosotras nos dejamos caer *patudamente*-
50. P: sí | esa es la actitud
51. Paola: “ah” me dice “sí lo vi | lo que pasa es que no tuve tiempo de responder”
52. P: es que a lo mejor es así | si a veces uno los ve en el teléfono y no tiene
53. Franco: sí | a mí me pasó que:: yo le envié el cronograma a la Jefa de UTP y no me respondió nunca | lo envié dos veces y cuando llegué allá me dijo-
54. P: sí lo vio
55. Franco: “ah sí vi el cronograma que me enviaste y me parece bien”-
56. P: regio | si es lo mejor | yo creo el llamar e ir directamente y solucionar las cosas in situ | porque de verdad que si no pasa esto que perdemos tiempo y nosotros ya no podemos perder nada | nada de nada | nada nada | estamos al límite | además tenemos que ir revisando las cosas que vamos haciendo | o sea es todo un trabajo ahí de:: y al final yo quiero dejar | por eso es que calendaricé un poco apretado pero quiero dejar unas dos sesiones antes de entregar la versión final para que revisemos entre nosotros todo lo que vamos a entregar | o sea dar esa opción | de hacer también una corrección entre pares que sea:: o sea tener dos sesiones un poco más relajadas sin la presión ya de estar aplicando materiales y cosas | y también me gustaría mucho poder ir a ver una sesión | que es algo que estoy pensando pero por los horarios de ustedes | que todos eligieron los viernes entonces no voy a poder ir (ríen) | pero de verdad que me gustaría mucho tener la oportunidad y yo creo que a Carla también | de poder ir a ver la intervención directa no para evaluarla | sino para ver cómo funciona lo que hemos planificado porque esto es como que uno hace la fertilización in vitro (ríen) y le gustaría también estar en el momento del parto | entonces:: de alguna forma ese sería el tenor de la visita que:: que tal vez con Carla podríamos hacer pero si no | no no más | si no se puede qué vamos a hacer a estas alturas del:: semestre
57. Paola: sí
58. P: y:: en todo caso | ustedes igual planificaron las sesiones/
59. Paola: sí | acá está el trabajo | lo que hicimos y::-
60. P: el el caso de ustedes | a mí me interesa mucho la aplicación |
61. Paola: claro
62. P: lo mismo en el caso de ustedes (Nixa y Elexia) | lo mismo en el caso de:: de los varones que hay acá también menos las chicas que es más descriptivo | que no van a hacer aplicación pero me interesa muchísimo la aplicación | o sea eso no lo podemos dejar:: de lado ya/
63. Paola: ya
64. P: y le mandaron el correo entonces/
65. Paola: claro
66. P: y se supone que van el viernes/
67. Paola: el viernes
68. P: ¿no hay otro día?
69. Paola: es el viernes el único que:: el sale ese día más temprano |
70. P: es que a lo mejor la profesora no entiende que van a ver la clase sino que van a hablar con él | entonces otro día podrían ir a ver la clase dependiendo de los tiempos y las prácticas | o sea no dejarlo necesariamente para el viernes
71. Paola: pero si la clase | nosotros la fuimos ya a ver-
72. P: pero una no más
73. Paola: una sí | | lo que nosotros queremos con Marcela es ver una clase:: | ya vimos la del aula sino de los profesores que están dentro del hospital-
74. P: exacto
75. Paola: eso es lo que nuestra: idea | ya sería lo máximo que nos dejaran | observar
76. P: o sea es que esa es la idea de la investigación
77. Paola: claro
78. P: si no | nos vamos a perder parte de lo-
79. Paola: no solamente en el aula | sino que en la misma:: en las mismas habitaciones donde están los niños en camita

80. P: por supuesto | y qué intervención y describir bien eso | o sea lo que más ustedes tienen que hacer | entonces | yo creo que quedamos en eso | llamarlos *catetear* ahí | ya vamos a empezar a ver el diseño
81. Paola: ya
82. P: el: ¿quién más? Franco
83. Franco: yo:: la semana pasada fui al colegio a hacer el grupo focal con los alumnos
84. P: ya
85. Franco: e:: -los resultados no son los esperados-
86. P: pero es que no hay resultados esperados si es cualitativa
87. Franco: es que:: por ejemplo | no participaron todos profe | como yo requería
88. P: ah esa es falla del investigador | ¿cómo hizo el grupo focal? ¿con cuántos?
89. Franco: con diez |
90. P: ¿qué ambiente había para hacer el grupo focal?
91. Franco: la biblioteca
92. P: ¿qué les dije yo del grupo focal? |
93. Franco: ¿ah?
94. P: cómo tenía que ser el grupo focal/
95. Franco: bien o sea tenía que ser como más [distendido]
96. P: [distendido] servirles un café un té
97. Franco: claro si eso había | pero:: como que fueron reacios a:: | siempre hablaba uno solo | no::
98. P: ah bueno | pero eso pasa en todos los::
99. Franco: sí | como que yo preguntaba algo y ellos miraban a:: al niño que respondía siempre y él habló todo el grupo focal
100. P: pero de los otros ¿también sacaste algunos antecedentes?
101. Franco: sí pero palabras | por ejemplo yo pedía ejemplos de algunos textos que ellos habían leído y en eso participaron más todos pero | en otras cosas solamente:: por ejemplo pregunté cómo se trabajaban los mitos y leyendas dentro de las clases y él me contó que trabajaban en un:: el concurso del día del libro y ahí él me fue contando como lo habían trabajado | cuál es la temática que le había entregado el colegio para que ellos trabajaran
102. P: ya/
103. Franco: así que por esa parte | obtuve harta información sobre el tema que yo-
104. P: entonces resultó/
105. Franco: sí
106. P: claro porque la idea es sacar la información porque son niños que igual a lo mejor no están acostumbrados a ese tipo de:: | a ese tipo de situaciones:: que claramente a lo mejor se estresaron por eso pero eso no quiere decir que:: los chicos no hayan participado | ¿ellos conocían los mitos y leyendas?
107. Franco: no | dijeron que:: solamente habían trabajado dentro de las clases de lenguaje y comunicación mito y leyendas
108. P: universales
109. Franco: nacionales | por ejemplo La Pincoya | El Trauco pero no los propios de la ciudad de Quintero
110. P: ¿y qué decía el profesor? ¿entrevistaste al profesor?
111. Franco: no -no aún-
112. P: yo creo que también tenemos que entrevistar al profesor | ya/ y tenemos que:: rectificar | ¿tú al final vas a hacer sesiones de intervención o es solo descripción?
113. Franco: descripción solamente
114. P: ya o sea hay que ver bien cuáles son los instrumentos que vamos a usar | porque si el grupo focal no arroja todo | hay que ver otra fórmula para obtener los datos que necesitamos | ahora recuerda que no no tenemos que llegar necesariamente a la conclusión de que conocen todos los mitos porque si no | no estaríamos haciendo la investigación | | claramente es un estudio más bien exploratorio ya/ ¿cuándo vuelves al colegio?
115. Franco: eh:: ahora estoy con la transcripción del grupo focal y he estado haciendo el contexto en este período | creo que como en dos semanas más podría ir al:: colegio
116. P: ¿y hoy teníamos que entregar?
117. Franco: el contexto

118. P: el contexto y las sesiones |
119. Luisa: ¿impresa?
120. P: sí (ríen) | sí | tiene que venir impreso si son entregas | no anilladas ni nada
121. Luisa: ah pero lo alcanzamos a imprimir ahora/
122. P: sí | en un rato más sí | pueden bajar a imprimir pero me interesa porque todas esas partes hay que ir las revisando:: siempre hay detalles o sea una cosa es lo que nosotros hablemos acá pero en el papel es muy diferente
123. Camila: -sí-
124. P: y para ir viendo la redacción
125. Elexia: además que se ve diferente en el compu si uno cuando lo lee ahí está todo bien | después uno lo imprime y se da cuenta de otras cosas
126. P: yo a veces lo que hago es:: yo prefiero trabajar cuando he estado en salas de computación | imprimiendo los borradores y corrigiendo esos borradores y de hecho después hay cosas que vamos a ir revisando acá impresas para todos | como hicimos las primeras sesiones ¿se acuerdan?
127. Luisa: sí
128. P: que hicimos un protocolo/ y todos revisando y entregando la corrección al compañero porque es mucho más | queda más registrado que como cuando se hace en forma oral ya/ entonces:: sí | el contexto debe estar muy bien descrito y hay que ir siempre levantando categorías | siempre levantando categorías o sea diciendo “esto pertenecería a esta categoría que nosotros vamos a denominar de tal forma” recuerden que nosotros en cualitativa no trabajamos con categorías pre hechas sino que nosotros armamos las categorías que queremos levantar | ya/ y eso tiene que emerger del análisis de los datos | bien ¿alguna acotación observación pregunta?
129. Franco: no
130. P: ¿no? | Pablo
131. Pablo: bueno yo el día martes | fui al colegio a hablar con el coordinador para ponerme de acuerdo con la cantidad de sesiones que tenía que hacer | pero tuve la mala suerte de que el coordinador desde la mañana muy temprano fue a Santiago a una reunión | y no volvía hasta la noche entonces:: | dadas las circunstancias tuve que:: solamente recuperar información con respecto al lugar en el que yo voy a empezar lo que es el taller
132. P: ya | ¿y cuándo vas a ir? ¿le mandaste un mail? ¿o lo llamaste?
133. Pablo: sí inmediatamente | el mismo día le mandé un mail | aún espero respuesta pero:: se supone que yo voy mañana jueves | |
134. P: ¿pero se supone o::?
135. Pablo: ah no | voy el día jueves
136. P: vas mañana
137. Pablo: sí
138. P: ya ¿y ya tienes tu grupo asignado? | todo como lo vas a hacer/
139. Pablo: sí | ahí tengo que pedirle:: el permiso al coordinador
140. P: ya ¿alguna pregunta con el trabajo que se tuvo que hacer para hoy? | ¿no?
141. Pablo: eh:: sí profesora | con respecto a la secuencia didáctica | a algunas compañeras les vi que estaban haciendo planificaciones | yo:: en mi caso hice las actividades que pretendo hacer y en las sesiones en las cuales voy a aplicarlas
142. P: pero ese era el cronograma que era para la semana pasada | acuérdate
143. Pablo: ah:: ya
144. P: lo que tenemos que hacer es planificar igual que como tú lo estás haciendo para práctica o como lo has hecho para didáctica con un objetivo todo bien como:: ordenado | porque también eso por ejemplo | que el coordinador mañana a ti te pida esa planificación
145. Pablo: ya
146. P: porque claro nosotros nos estamos metiendo en un lugar que no es nuestro | entonces lógicamente ellos tienen que:: que tener | digamos | respaldo de lo que uno va a hacer | no es llegar e intervenir con los niños ya/ entonces eso es importante que:: que tú lo hagas | eso había que traerlo hoy ¿pero la descripción la trajiste por lo menos?
147. Pablo: sí eso sí
148. P: ya | ¿qué más? ¿señoritas?

149. Luisa: eh:: nosotras avanzamos en cuanto a las planificaciones | las planificaciones son súper acotadas porque como vamos a trabajar en el:: en primero medio en el colegio hispanoamericano | el tipo de planificaciones que se hacen ahí que es por medio de una:: de una página web son sumamente acotadas | entonces ese es el tipo que ocupamos además lo adjuntamos al cronograma que había que hacer la semana pasada y que nosotras no lo teníamos eh:: también tenemos la descripción del ambiente | ahora nuestra | nuestra preocupación es que hay que empezar así como muy luego
150. P: -sí *po*-
151. Luisa: entonces eh:: queríamos saber si ahora podríamos revisar un poco las planificaciones para empezar quizás el viernes
152. P: ¿este viernes? sí
153. Luisa: sí | yo le comenté a mi profesora:: todo este asunto y me dijo que no había ningún problema
154. P: -ah qué bueno-
155. Luisa: además que eh:: según los textos que nosotros revisamos para levantar nuestra:: investigación | nos dimos que:: que los niños fallan mucho en lo que es ortografía coherencia y cohesión | eh:: la profesora tenía planificada para este semestre una:: | una evaluación de coherencia y cohesión
156. P: ya
157. Luisa: así que calzaría justo este ta- esta:: esta secuencia didáctica con la evaluación
158. P: ¿qué quieres- qué van a trabajar entonces en la secuencia didáctica? ¿coherencia y cohesión?
159. Luisa: coherencia y cohesión | y ortografía |
160. P: mucho
161. Luisa: ¿es mucho?
162. P: es mucho::| piensa tú que en cohesión tienes que ver conectores tienes que ver mecanismos de correferencia léxica | eso es cohesión | y coherencia tienes que ver el mantenimiento del tema | el concepto tema y rema || la progresión temática temporal | causal-
163. Luisa: y entonces lo ideal sería como:: dedicar aunque sea una clase a lo que es ortografía | así como muy general porque igual los niños fallan harto en eso
164. P: el problema está en que la ortografía enseñada en forma teórica no sirve de mucho
165. Luisa: sí *po*
166. P: tiene que ser aplicada || en el manual de escritura que yo les mandé está muy bien trabajado lo que es puntuación | pero muy bien trabajado | están todos los signos de primer régimen | los de segundo régimen | con ejercicios
167. Luisa: ya | porque bueno el tema de la puntuación influye mucho en la coherencia y-
168. P: y en la [cohesión del texto también]
169. Luisa: [en la cohesión del texto] entonces también sería bueno | en ese aspecto es bueno trabajar la ortografía puntual o | ahora ¿qué más?
170. P: de hecho | ahora la puntuación se trabaja más bien como un mecanismo de cohesión textual porque hay muchos elementos de la puntuación como los dos puntos que sustituyen por conectores | por ejemplo en “es decir” uno coloca dos puntos o una conclusión la enuncia a partir de los dos puntos | entonces no es tan | digamos como antes que uno:: trabajaba puntuación aparte de la comprensión de lectura | recuerda que también todo lo que es gramática y ortografía | los programas son súper claros en decir que se deben trabajar en función de habilidades lingüísticas mayores/ no como aparte digamos | sino siempre como que estuvieran como:: asociadas a un proceso mayor | por ejemplo yo le hago a los chicos reconocer conectores en un texto con el fin de:: comprender o hacer un determinado tipo de inferencia | o yo le puedo enseñar a usar las comas para insertar el discurso de una segunda persona en el texto |
171. Franco: también en el texto de manual de escritura sale por ejemplo ejemplos donde la coma va antes y:: la coma va después y cómo cambia el sentido de la oración gracias a::
172. P: sí
173. Franco: al lugar de la coma
174. P: ese material es muy bueno | lo que pasa es que no se puede aplicar en colegio porque es muy complejo | pero tú puedes tomar-
175. Luisa: pero podemos adaptarlo-

176. P: el tipo de ejercicio | sí y trabajar contexto literario:: con lo que sea que ustedes estén trabajando | pueden adaptar el ejercicio a los alumnos ¿qué curso es?
177. Luisa: primero medio
178. P: primero medio | claro entonces podrían adaptar pero también ahí está acentuación | lo que pasa es que yo acentuación no lo trabajo con mis alumnos porque los míos de traducción no necesitan acentuación porque ya saben acentuar | ya son grandes | pero puntuación sí y trabajar el tema de cómo ocupar los guiones | la diferencia entre los guiones y los dos puntos | las comas | todo eso
179. Nixa: yo:: el año pasado como en diciembre | hice un curso de redacción de esos on-line de:: México X parece que se llama o no/ y siempre vuelve a estar | las chiquillas podrían inscribirse y ahí hay mucho material porque están los videos donde los profes explican | hay ejercicios | hay-
180. P: lo que pasa es que van a hacer una sola clase
181. Nixa: ah::
182. P: de ortografía pero por eso es que yo les recomendaría-
183. Luisa: bueno es que lo planificado no era | sino que eran tres sesiones de ortografía y las otras cuatro porque son siete sesiones | eran de coherencia y cohesión | pero:: o sea viéndolo desde este punto de vista | tendríamos que cambiar un poco la::
184. P: ¿sabes por qué? porque yo considero que | por ejemplo coherencia | cohesión con ortografía son similares | pero la coherencia es totalmente aparte
185. Rosmery: sí
186. P: es macroestructural y superestructural | en cambio la cohesión y la ortografía son microestructurales | por lo tanto están en otro en otro nivel textual y es importante que:: a lo mejor | estos chicos aprendan a distinguir esos niveles no de forma artificial sino como para comprender que un texto que está bien escrito lo tiene que estar en los distintos niveles | porque siempre tienden a corregir solo la ortografía | y la coherencia no entonces | van a tener que tomar ahí una resolución | ahora si ustedes quieren hacer como un megamix tiene que ser integrado | o sea coherencia y después seguir trabajando coherencia pero con cohesión y después coherencia-
187. Luisa: ah ya
188. P: con cohesión y con ortografía | pero lo que no puede pasar es que tú hagas porque en la vida real uno no lo hace así tampoco | dos clases de coherencia | dos de cohesión | no aunque el objetivo esté | tú después se los vas pidiendo | por ejemplo que tú partas desde lo más:: desde lo más:: macro | entonces en la última sesión el objetivo debería ser “que el alumno escriba por ejemplo un texto argumentativo utilizando para ello | los elementos de la:: progresión temática más los elementos cohesivos necesarios para el tipo de texto” | porque no textos ni tipos de textos ni los géneros textuales utilizan los mismos mecanismos || un texto narrativo es raro que tenga | o sea no es raro pero es menos frecuente que tenga un pues | un pero ya/ eso es más bien de los textos argumentativos | entonces claramente hay que distinguir qué géneros textuales vamos a utilizar | qué modos discursivos | y cómo los vamos a diseñar y ese diseño tiene que ser súper:: organizado || bueno yo igual me voy a llevar esta entrega | la voy a revisar | va evaluada con nota y todo | entonces también tendría que servir de retroalimentación-
189. Luisa: sí
190. P: para el trabajo ya/ y el espíritu justamente de estas notas chiquititas | que podríamos haber hecho un solo ejercicio pero que no tenía sentido | es ir minuciosamente viendo todo | y para que en el trabajo final no tengamos ningún flanco ahí:: que nos puedan decir que eso está malo que está incorrecto | ya/
191. Luisa: profe lo otro eh:: mi profesora guía me decía que quizás era bueno que | como yo voy a hacer las clases que las niñas en algún momento fueran a observar | y también era lo que nosotros planeábamos-
192. P: por supuesto
193. Luisa: entonces:: | ella habló *al tiro* con el director del establecimiento y dijo que sí | que no había ningún problema en que fueran dos veces quizás
194. P: perfecto
195. Luisa: así que:: también [también]
196. P: +[van a poder ir]+
197. Luisa: sí | la única exigencia es que vayan con la capa ||
198. P: sí *po*

199. Luisa: porque allá todos utilizamos capa | entonces es lo único que nos exigen
200. P: ah pero eso es un detalle | Rose (ríen) qué problema hay/ sí te compraste el otro día
201. Rosmery: pero no me la pongo | no la uso no la uso
202. P: ¿por qué?
203. Rosmery: no me gusta
204. P: pero si es para ir un rato no más | y además yo encuentro que han sido súper amables porque a estas alturas del semestre darnos todas las facilidades para entrar | para ir con las amigas y todo el asunto | claro que es algo que tenemos que:: agradecer | así es que a ponerse la capa no más (ríen) y listo ¿por qué? ¿te dijeron algo?
201. Rosmery: no
202. P: ¿te molestaron los niños?
203. Rosmery: no | nunca la ocupo
204. Luisa: es que la Rosmery va contra el sistema (ríen)
205. P: ah | aquí tenemos que *agachar el moño* no más [para estos procesos]
206. Nixa: [ay qué rupturista]
207. P: qué rupturista/ ¿y es blanca? sí | ay cuando yo hacía clases en colegio me decían “¿a cuanto los berlines?” (ríen) me reía | si uno parece vendedor de berlines pero igual es práctico porque uno:: no se ensucia | no se *echa a perder* la ropa ni nada
208. Paola: sí::
209. P: si no | uno termina toda cochina con los plumones | entonces es complicado | ya pero entonces ya estamos ya andando
210. Luisa: sí
211. P: además que ya tenían la observación porque tú ya conocías a los niños
212. Luisa: sí
213. P: entonces pudieron hacer la observación/
214. Luisa: sí
215. P: muy bien | sin ningún problema ¿alguna acotación del resto?
216. Rosmery: por fin se ve algo de avance
217. P: sí | si se avanza o sea al final en julio vamos a tener todo armado como sea | yo creo que igual va a resultar | eso no es tanto problema | niñas | cuéntenme
218. Nixa: ay nos fue súper bien (ríen)
219. P: pero por qué/
220. Nixa: estamos contentas
221. P: ¿quieren mostrar algo? |
222. Nixa y Elexia: no
223. Elexia: lo queremos relatar
224. P: ya | relátelo a ver (ríen) cuéntenos
225. Nixa: no | hicimos el grupo focal y:: resultó súper bien | al principio como que:: tal vez nos sentimos mal porque no llegaron todas | llegaron/
226. Elexia: seis/
227. Nixa: seis de las doce que se habían inscrito/ pero:: resultó súper bien | súper bien porque:-
228. P: ¿y por qué no llegaron las otras seis? ¿justificaron?
229. Elexia: sí po | algunas decían “no | la no-sé-cuánto no va a venir porque”-
230. P: geriatra (ríen) +tenían geriatra+
231. Elexia: sí pero para la otra vienen:: hay una señora que fue el viernes pasado::
232. Varios: oh::
233. P: o:: llegó antes/
234. Elexia: de 88 años +estuvo esperando+
235. Nixa: estuvo en el paradero una hora
236. P: me muero | qué pena más grande
237. Nixa: sí | es que se::
238. Rosmery: traspapeló

239. Nixa: sí | con los días
240. P: es que a lo mejor | sabes qué | va a haber que darles porque si son personas de edad | van a tener que darles todo escrito
241. Elexia: no | pero ella no más es la más viejita
242. P: ah ya (ríen)
243. Nixa: sí
244. Elexia: no y fue con la:: fue con la sobrina que no estaba inscrita entonces ella va a seguir yendo sí
245. Nixa: fue súper bueno
246. P: se entusiasmó la niña
247. Elexia: sí | no si no es niña tampoco-
248. P: que tiene sesenta años la sobrina (ríen)
249. Elexia: sí | más o menos (ríe)
250. P: la sobrina chica
251. Paola: ya y qué:: y qué pasó al final
252. Rosmery: ¡ay la Pao!
253. P: cuéntenos todo
254. Paola: cuéntenos todo
255. P: ya | que cuente todo
256. Nixa: aquí tenemos la lista de ellas-
257. P: la lista del curso
258. Nixa: ella se llama:: Rosa:: Rosa y tiene 55 años y ella era la única que nosotros teníamos | que estaba como muy en contra de todo esto | que para qué recordamos | fue súper bueno eso porque igual tenerla fue súper bueno | de hecho al final del grupo focal una de las chicas pidió la palabra y dijo “a ver Rosa | de lo que hemos hablado ahora ¿qué *pensai* tú?”
259. Varios: (con asombro) ah:: (ríen)
260. Nixa: entonces-
261. Elexia: qué *pensai* ahora
262. P: ¿y no le diste un abrazo-
263. Nixa: -qué *pensai* ahora-
264. P: a lo Karen Doggenweiler? (ríen) +el abrazo de la censura+ (ríe) así como “señora | la quiero | cálese”
265. Elexia: claro | lo que pasa es que:: ella era hija de:: un uniformado | entonces ella no vivió nada de eso porque no se veía en su casa eso
266. P: no *po* | el discurso era otro
267. Elexia: entonces una le dijo eso después “y ahora que hablamos todo esto ¿qué piensas tú?” |
268. P: ¿pero cómo fue? ¿a ver? es que yo quiero saber
269. Rosmery: cuenta del principio
270. P: o sea más que del principio | quiero saber la sensación de ustedes porque yo encuentro de verdad que el trabajo de ustedes es difícil | o sea es delicado
271. Elexia: es que igual no es tan complicado para mí | por lo menos | porque yo las conozco a todas | entonces no es una cuestión de-
272. P: ah:: sí | eso puede ser que facilite
273. Elexia: sí | eso me facilita un poco porque yo las conozco | son amigas de mi mamá *po* | entonces también yo fui a un curso de tejido con ellas | entonces yo las conozco en otro::
274. P: qué bueno porque o si no-
275. Elexia: aspecto-
276. P: el tema igual es fuerte | para:: entrar a “ya | hablemos de política hoy | ahora | este viernes”
277. Elexia: sí |
278. P: ya | cuéntenos
297. Elexia: entonces ya | llegamos | compramos juguitos con la Nixa porque justo ese día hacía mucho calor para el té así que igual pusimos el agua y todo | pero tomamos juguito con galletitas | se sentaron porque hay unas mesas como estas
298. P: tienen que tomar fotos del lugar

299. Elexia: sí sí tomé:: fotos yo
300. P: ah ya
301. Elexia: eh::
302. Nixa: al principio no querían sentarse donde nosotras decíamos
303. Elexia: no
304. Nixa: pero la abuelita dijo “ya | vamos a sentarnos allá” y todas le hicieron caso (ríen)
305. P: sí *po* | si la más viejita es la que manda
306. Elexia: sí::
307. Nixa: dijeron: “ya | si la Ita manda aquí” (ríen)
308. Elexia: de ahí | todas para allá (ríen)
309. Nixa: la Ita manda
310. P: ¿y por qué no se querían ir a sentar allá? +de señoras que son *po*+ “¿por qué allá?”
311. Nixa: -porque se querían sentar juntas *po*-
312. Elexia: +sí porque allá hay una mesa así y la otra así+
313. P: ya
314. Elexia: entonces como empezaron a llegar más | pusimos las galletitas allá y nosotras nos quedamos en esta mesa que teníamos el computador la tele y:: y empezamos a:: o sea les contamos un poco de qué se trataba | y empezamos a hacer las preguntas
315. P: que de esto dependía su futuro
316. Elexia: y no se callaban nunca (ríen) hablaron hablaron hablaron hablaron hablaron-
317. P: ¿cuánto duró la sesión?
318. Elexia: como:: una hora y media/
319. Nixa: casi dos horas | casi dos horas
320. Elexia: claro
321. P: le tienen que haber *sacado la mugre* los maridos en las casas
322. Nixa: [porque igual esperamos]
323. Elexia: no | si después tenían que ir a ver a::
323. Nixa: igual esperamos que llegaran porque la Ita por ejemplo fue la última que llegó | y la llamaron y ella dijo “ay | pero si no era la clase pasada” “no Ita | ahora es” “ya voy que estaba tomando tecito”
324. Elexia: a las cuatro de la tarde (ríe)
325. Nixa: a las cuatro de la tarde y ella estaba tomando un tecito
326. P: sí: *po*
327. Elexia: así que la esperamos |
328. Nixa: y ahí llegó con la sobrina
329. Elexia: después las otras viejas tenían que ir a la Quinta Vergara | entonces estaban apuradas por eso
330. Nixa: sí *po*
331. P: ah:: [iban a ir]
332. Elexia: [el show]
333. P: a ver el show
334. Nixa: a Los Vásquez
335. Elexia: a Los Vásquez *po* (ríen) || entonces eso fue pos | estuvo súper entretenido
336. Nixa: y ya transcribimos el grupo focal
337. P: ¿cuáles fueron las preguntas? ||
338. Nixa: eh:: las que:: al final nos revisaron los profes |
339. P: sí pero no me acuerdo
340. Nixa: eh ya | por ejemplo la primera (lee) “pensemos en los sucesos que ocurrieron en el período del Régimen Militar ¿qué opinión o noción tiene sobre dicho tema?” | entonces la M1 dijo (lee) “yo me acuerdo que nadie informaba nadie informaba | es que había una radio que funcionaba e iban transmitiendo lo que ellos querían obvio | no lo que uno deseaba escuchar || y en la noche normalmente como a 10” y la interrumpen “en ese tiempo se escuchaba la Radio Moscú | la famosa Radio Moscú”-
341. P: sí



342. Nixa: entonces se acordaron de eso y después (lee) “esa era la famosa Radio Moscú | ahí transmitían y ahí se sabía más porque ahí informaban lo que acá no se sabía | entonces ahí se supo de la muerte | de todos esos sucesos | M2 claro claro ahí se supo | M1 pero aquí no | aquí no | solo uno veía *milicos* en la calle | a ver cómo te digo | no salgan | quédense en sus casas porque a mí me pasó eso | yo viví eso-”
343. P: -sí *po*-
344. Nixa: (lee) “cuando nos levantamos para ir a trabajar nos encontramos con que no podíamos salir de la puerta | M4 yo no viví esa época pero igual yo sé que fue fuerte para todos los que la vivieron”-
343. P: ¿quién es la que “yo no viví en esa época”? ¿qué edad tenía?
344. Elexia: 37 | es la Karen
345. Nixa: sí | 37 años
346. Elexia: pero sabe mucho -del Golpe-
347. Nixa: sabe mucho ella |
348. Elexia: mucho
349. P: ¿sí?
350. Nixa: sí | tiene fechas | dice que:: no | es *seca seca* | *seca*
351. P: no estará *engrupiendo* | no (ríe) a ver
352. Nixa: otra pregunta | (lee) “asumiendo que los asistentes reconocen lo sucedido en el período del Régimen Militar ¿cuáles son las experiencias directas o indirectas que los vincula con dicho tema? | M2 yo yo | mi marido y él | él no pertenecía a ningún partido comunista M1 yo | yo tengo mi hermano que anduvo arrancando por todos lados y después lo pillaron | M2 o sea | mi marido no pertenecía a ningún partido | M1 a mi hermano lo pillaron | a él lo llevaron al barco y de ahí lo mandaron al CIMAR<sup>44</sup> Palma” eso le íbamos a preguntar profe | si dice Cimar | acá con la Ele le pusimos un pie de página ¿se puede poner lo que significa?
353. P: sí sí
354. Nixa: ah:: perfecto
355. P: sí sí sí
356. Nixa: (lee) “M2 no no | a mi marido lo pillaron y lo llevaron al Estadio Nacional | M4 la tía Paula también estuvo ahí | M2 en mi caso en mi caso mi marido lo vivió y estuvo preso esperando que lo mataran | porque los sacaban listos para matarlos y se volvían a salvar pero en la casa nunca se conversaban estas cosas”-
357. P: no | eso es verdad
358. Nixa: (lee) “ahora de grandes los chiquillos se enteraban | M5 se atrevió | se atrevió a contar | imagínate la cara que tenía adentro | M2 yo le dije que viniera a esto | que me gustaría que estuviera aquí y me dijo que no | M6 es que eso es fuerte”-
359. P: sí
360. Nixa: (lee) “de recordar | M2 sabes que nunca | que nunca cuando chica les contó nada a las chiquillas
361. Elexia: sí | esa es mi mamá
362. Nixa: -esa es la mamá de la Ele-
363. P: ¿esa es tu mamá?
364. Nixa: (lee) “y sabe/ él trabaja en esa cuestión | él era *copero* si tenía 20 años si hacía poquito que había llegado del sur | si más encima era *terrible de buaso*/ era *buaso* de verdad (ríen)”
365. P: de adentro
366. Nixa: (lee) “M5 jajajaja (ríen) M2 y él dice que se hacía más el *buaso* para no | para hacerse el desentendido | M5 igual la cruz que lleva por dentro (ríen) M1 *saa::* (ríen) | M5 sí | sí él dice | el dice que:: que ellos tenían aquí | estaban junto con uno de los Parra | eran compañeritos de patio | que los tenían tirados | dicen que *se les peló* aquí la frente los codos y las rodillas | M5 ¿por qué la frente? | M2 ah donde los tenían boca abajo”-
367. P: sí *po*
368. Nixa: “y qué | si se hubieran movido | los palos que le hubieran llegado | M1 que el hermano de mi cuñada estuvo en:: | M4 Pisagua” que la interrumpieron ahí | (lee) “M1 en Pisagua | dicen que mataron-
369. P: ahí el abrazo de Karen Doggenweiler (ríen)

---

<sup>44</sup> Centro de instrucción y capacitación marítima

370. Nixa: claro (lee) “el último grupo que mataron los pusieron | los pusieron a todos en el suelo | los tiraron y justo justo se les acabó la bala antes de él o sea mataron a todos”
371. P: ¡uy qué atroz! |
372. Nixa: (lee) “igual que las películas de los alemanes cuando los ponen así y los matan uno por uno | era igual”
373. P: mira las analogías que hacen
374. Nixa: (lee) “M2 sí *po* | si decían que los ponían en fila y les decían tú tú tú y tú y los hacían *ganarse pa un lao* y:”-
375. P: claro
376. Nixa: (lee) “y les tiraban la ráfaga de balas”
377. P: uy::
378. Nixa: (lee) “M5 pero:: eso | eso es lo que digo yo | pero por qué | yo todavía no entiendo | por qué hay gente que todavía no | no | dice no pasó porque yo tengo amigas que dicen “no | si eso no pasó” yo digo cómo no se informaron | M1 cómo no se informaron | pero si ¿cómo no se informaron? | M5 es que son todas esposas de marinos M1 M2 M3 M4 +ah::+ (ríen) | | ya”
379. P: ya y ¿qué sensación a ti te dejó? había tensión mientras se daba esta conversación/ fue una porque eso también tienen que | se acuerdan cuando nosotros el año pasado vimos cómo comentar las entrevistas y los foros/ que al lado uno va como categorizando | y para eso les serviría el ATLAS.ti | |
380. Nixa: ATLAS.ti
381. Elexia: sí::
382. P: te acuerdas que era ese programa que iba poniendo códigos | entonces uno elaboraba los códigos y hacía este comentario de este tipo | iba levantando categorías | este otro era de este otro tipo | entonces ahí uno puede-
383. Nixa: es que entonces queríamos ver las palabras que se repiten | por ejemplo muertos matanzas siempre:-
384. P: sí pero deja a la profesora de castellano un rato tranquila (ríen) | piensa en las categorías | por ejemplo en los comentarios valorativos
385. Nixa: ya
386. P: en los que valoran:: en los que narran | hay comentarios que son valorativos por lo que yo estoy viendo ahí y otros que son narrativos | uno que cuenta cosas que dice “a mi hermano le pasó | a mi tía le pasó” y eso les sirve también a ustedes con sus grupos focales que van a tomar “a mi hermana le pasó ¿y qué le pasó? bla bla bla” narra | hay otros que valoran “¡qué terrible! ¡pero cómo! | ¿por qué no saben lo que pasó?”
387. Nixa: aquí por ejemplo dice la M6 que es la:: la chica que llegó con la abuelita que dice (lee) “yo no me acuerdo de eso que ustedes dicen | ¿no te acuerdas? no no | es que uno bloquea la memoria | uno la bloquea”-
388. P: por ejemplo otra categoría que tiene que ver con el tema del trabajo de ustedes | como el papel de la memoria | o sea por qué no hay una memoria clara acerca de esto | porque ella te dice “uno lo bloquea” | “por qué no quiso venir el no sé cuánto | porque es muy fuerte de recordar” | entonces ahí también hay algo que:: no sé si les hace click pero tiene que ver con el tema de construir la memoria | pero por qué la tenemos que construir/ o sea por qué no se construyó en su minuto/ |
389. Nixa: claro | si nosotros en la sesión-
390. P: eso que dicen es súper importante “eso no se hablaba en la casa” | es que eso no se hablaba en las casas o sea era muy extraño que tú estuvieras comiendo tallarines con salsa | que se comía todos los domingos en todas las casas de Chile | con queso rallado y que tú dijeras “el papá nos va a contar de cuando lo llevaron detenido”” (ríe) no
391. Paola: estaba vetada
392. P: es que los hombres también eran distintos en esa época | no eran como tan:: tan emotivos o sea tenían otra construcción de:: su masculinidad y:: no iban andar hablando | las mujeres hablaban | entonces “sí porque a mí me llevaron detenida y bla bla” y hacían cosas pero los hombres eran como que | yo no sé si es vergüenza y sería interesante investigar eso | si es miedo o si:: es no querer reconocer algo que pasó en sus vidas | de verdad yo creo que eso daría para otra:: tesis
393. Elexia: sí
394. P: pero de verdad que:: es algo que los hombres no hablaban de sus detenciones

395. Elexia: no *po* | si eso es lo que decía mi mamá | si yo me enteré el año pasado cuando mi papá recién me contó cómo había sucedido | yo siempre supe que:: había estado detenido en el Estadio Nacional pero cómo había sido | nunca -nunca-
396. P: nunca lo supiste
397. Elexia: nunca lo supe
398. P: +no+ yo también me enteré de grande que a mi papá lo habían llevado detenido acá a Las Salinas | pero nunca | nunca pensé que eso nos había pasado a nosotros | te fijas/ y después mi mamá me explicó:: que habían entrado no sé cuántos militares a la casa:: me decía “no había un rincón de esta casa en que no hubiera un militar con una metralleta” claro pero son cosas que no te contaban porque uno como niño iba y hablaba | en los colegios y era peligroso que tú estuvieses “a mi papá lo llevaron detenido porque trabajaba en la JAP | no sé | en la distribución de alimentos” | no *po* | uno no lo iba a hablar entonces esas categorías tienen que ser levantadas con criterios que vayan emergiendo | a la luz de la:: teoría que tenemos de la investigación | pero también a la luz de lo que está saliendo porque es súper rico en información | | de lo que estas señoras van hilando como hilo | como un discurso
399. Nixa: ¿profe | así está bien? ¿escribirlo así? (muestra) porque-
400. P: sí | si es la reflexión ¿qué significa M?
401. Nixa: mujer pero está la referencia arriba | mujer1 M1
402. P: no es necesario el nombre
403. Nixa: no pero arriba en el cuadró
404. P: sí | pero ni siquiera es necesario eso porque ellas podrían decir “nosotros no queremos que se sepan nuestros nombres” y no se saben no más (muestra)
405. Nixa: no | pero ellas igual al final decidieron que querían porque les explicamos que esto era una tesis que iba a ser un librito | que:: ellas están haciendo historia entonces ellas quieren salir
406. P: que si volvía un gobierno militar | ahí iban a estar ellas | las primeras (ríen)
407. Nixa: claro
408. P: claro | sí si está bien pero lo importante después es clasificar las respuestas de alguna | codificarlas | lograr colocarles un descriptor
409. Nixa: analizar estos datos
410. P: y ese análisis tiene que ir en función | acuérdate | de categorías que:: el investigador determina y que emergen claramente de lo que van diciendo las alumnas | las alumnas o las participantes en este equipo
411. Franco: las unidades
412. P: las unidades de análisis ¿cierto? como diría Hernández Sampieri
413. Franco: -no | él dice muestras-
414. P: sí y eso es lo que le rechazamos algunos | pero bueno a esta altura (ríen) ponerse tan canónicos no tiene mucho sentido | muestra es que muestra es una parte de la población en el fondo y nuestra población entera es mucho más amplia | entonces preferimos unidades de análisis | ya entonces desde ahí yo las felicito | encuentro que es un buen trabajo | o sea está quedando bonito y si logramos que sigan yendo | ahora viene un desafío porque ahora cada sesión tiene que ser más potente que la anterior | y van a tener que luchar contra:: el grado de participación de ustedes en la conversación | | porque van a haber momentos conflictivos/ claro que los van a haber | entonces:: van a tener que ver hasta qué punto ustedes pueden intervenir y hasta qué punto no | cómo darles ese espacio a ellas ¿preguntas de los compañeros? ¿alguna:: | alguna?
415. Nixa: ahora el viernes se viene la sesión uno y:: ellas en este grupo focal incluso | porque hay una parte que preguntamos qué impresiones tienen o qué esperan de esto y la:: una señora quiere que vayamos al Museo de la Memoria | entonces ella nos propuso eso | a nosotras nos pareció súper bien | y esa va a ser la última
416. Elexia: es que nosotros tenemos que hablar porque también:: como tiene que ver con la Municipalidad y a ellas siempre les ponen buses para ir a La Ligua-
417. P: tienes razón
418. Elexia: a un montón de lados/ entonces:: hay que ver hay que conversar | porque como no teníamos muy claro todavía las planificaciones ni nada les dijimos que teníamos que conversarlo | ver si están todas de acuerdo también
419. P: ¿y ustedes estarían dispuestas a llevarlas?
420. Elexia: +sí *po*+

421. Nixa: sí
422. P: sí | yo creo que sí y hay que grabar eso y es parte también de nuestra presentación final y todo el asunto | sí
423. Elexia: sí | si de hecho lo planificamos así como la última:: [sesión]
424. Nixa: [la última sesión visita al museo]
425. Elexia: al museo
426. P: sí | sería bonito | además ustedes están calificadas para llevarlas ¿tienen un certificado?
427. Elexia: sí
428. P: y pueden llegar e ir no más/
429. Elexia: sí
430. P: bien | me parece:: sí | es un:: es un desafío pero es algo que está quedando bien | ¿cuándo tienen programado ustedes que sea la última sesión?
431. Nixa: el:: 10 de junio/
432. P: 10 de junio
433. Nixa: 10 de junio | esa es la última
434. P: ¿cuántas sesiones son?
435. Nixa: son seis
436. P: y ya hicimos dos
437. Nixa: no | vamos a hacer la primera | eso fue el grupo focal
438. P: ¿entonces cómo te va a dar para el 6 de junio? espérate estamos a::
439. Nixa: ah no 17
440. Elexia: 17 de junio
441. P: 17 de junio | terminaría | 17 de junio | sí | vamos a estar bien con las fechas |
442. Nixa: sí
443. P: y yo creo que esa semana es como la fecha tope para terminar con la intervención del tipo que sea | descriptiva | lo que sea
444. Paola: 10 de junio/
445. P: 17 | más menos que es viernes | sí porque después no vamos a alcanzar a hacer:: otro tipo de cosas | | bien | entonces los trabajos/
446. Nixa: profe también estuvimos trabajando mucho | mucho el fin de semana entero y-
447. Elexia: no tuvimos fin de semana
448. P: si no hay vida en este proceso de la vida
449. Nixa: y::-
450. Franco: señorita ¿es con objetivos?
451. P: sí | con todo | es el objetivo | la secuencia más la descripción lo que había que entregar hoy
452. Nixa: y arreglamos:: lo que era el estado del arte cuando nosotros decimos (lee) “si bien es cierto | existe información” y quisimos ser súper concretas entonces hicimos una tabla con la información que había | con todos los documentales que hay | todas las películas
453. Elexia: o sea no todo
454. Nixa: bueno pero lo que::
455. Elexia: es imposible ponerlos todos
456. Nixa: sí | es imposible
457. P: el teatro ¿y eso de dónde lo extrajeron?
458. Elexia: ah | esto también es lo que le queríamos preguntar porque son puras páginas de internet
459. P: pero no importa porque hay que hacer una linkografía
460. Elexia: ah ya | sí si lo tenemos abajo todo los:: link pero no sabíamos cómo ponerlos
461. P: hay que ver en la norma APA |
462. Elexia: ah pero es que en el APA sale cómo citar la::
463. P: la linkografía
464. Elexia: pero aparecen con la bibliografía
465. P: así pónganlo como dice APA porque yo no he citado nunca linkografía últimamente
466. Elexia: yo sí he citado

467. P: no sé cómo citarla
468. Elexia: pero no se:: no se:: | se adjunta todo a la bibliografía | no se pone linkografía aparte | ya entonces hay que citarlas así no más
469. P: perfecto | sí en APA || (entregan trabajos) ya Pablo || ¿y la descripción?
470. Elexia: pero eso lo hicieron la semana pasada/
471. Paola: +pero había que traerlo en papel+ |
472. P: gracias
473. Paola: ¿se lo puedo enviar:: en:: la tardecita?
474. P: pero lo podemos imprimir más rato
475. Paola: ¿sí?
476. P: está en documento/ en el recreo
477. Nixa: pero lo tienes escrito
478. Paola: no po
479. Nixa: pero tú tienes que escribirlo | en la tesis va escrito
480. P: acuérdate que yo dije contexto y:: | primera secuencia y para la próxima semana es/ informe primera sesión de intervención o de observación
481. Paola: ¿informe? ay cómo lo hago profe | no hice los contextos
482. P: ¿cómo?
483. Paola: no lo tengo en papel
484. P: ¿pero dónde lo tienes?
485. Elexia: en el power
486. Paola: en el power (ríe)
487. P: lo bajas a armar después *po* porque eso me lo tengo que llevar hoy
488. Paola: ah: ya
489. P: o lo armas acá si es que lo tienes en el Power Point | lo:: sí porque es importante que eso se entregue
490. Paola: ya
491. P: ya/ || ya entonces tengo el de Pablo | tengo
492. Luisa: nosotros tenemos que imprimir +profe ¿podemos proyectar?+ no/
493. P: pero es que ahora vamos a::
494. Luisa: ¿qué vamos a hacer? -¿otra cosa?-
495. P: sí po | tenemos que:: preparar eh:: las partes que tiene que tener el informe de la primera sesión
496. Luisa: ah ya
497. P: y lo otro que les quiero mostrar un material | que | a ver pero ¿qué es lo que tienen? ¿tienen un ppt?
498. Luisa: no | un Word | en Word donde tenemos la tabla con:: con las planificaciones | es que veo que todos planificaron de manera distinta que nosotros lo hicimos
499. Nixa: es que todos planificamos en forma:: acorde a lo que hacemos
500. P: sí *po*
501. Luisa: no es que la tabla que por lo menos nosotras hicimos está adjunta al cronograma también
502. P: ¿pero tienen los objetivos | las actividades?
503. Luisa: sí | tiene los objetivos
504. P: sí/ tiene el tiempo de ejecución y la descripción de todo/
505. Luisa: ah | el tiempo no lo colocamos porque siempre son clases de:: dos horas pedagógicas
506. P: mm: o sea | lo que tenían es lo que se hace al inicio de la clase | lo que-
507. Luisa: inicio desarrollo cierre
508. P: ¿lo tiene?
509. Luisa: sí
510. P: ah | entonces está bien
511. Luisa: ah ya
512. P: sí | eso sí | lo que les voy a mostrar es un documento que llegó acerca de algunos lineamientos generales acerca de los documentos que ustedes tienen que entregar al final ya/ porque la idea es | poder subir al aula | no sé porqué el otro día estaba caída || (ingresa al Aula Virtual del curso)
513. Nixa: profe

514. P: dígame

515. Nixa: (entregando trabajo) acá no está toda la información pero igual se lo pusimos -para que usted se haga una idea | lo que pasa es que en esta sesión vamos a hacer todo lo de acá-

516. P: perfecto | pero pídeles a ellos que te rellenen una ficha para que no pierdas tiempo

517. Elexia: no | si lo vamos a imprimir y la van a llenar

518. Nixa: sí: ||

519. P: esto nosotros lo habíamos visto el año pasado en algún minuto || este documento es el documento que el año pasado nosotros analizamos en algún minuto | y que da las orientaciones para el desarrollo de la asignatura que nosotros estamos cursando que claro| en ese minuto no le dimos mucha relevancia porque:: realmente no estábamos pensando en terminar el seminario | pero yo creo que ya que le hemos dado las orientaciones a nuestro trabajo ya podemos ver un modelo| entonces este es el Manual de Orientaciones que yo se los voy a subir | por último se los mando al mail | acá dice (lee) introducción | descripción general de la investigación llevada a cabo en la asignatura | evaluación de la asignatura | organización de la asignatura | criterios sobre el formato” que era lo que nos preguntábamos la semana pasada ¿se acuerdan? | “y sobre el contenido| sugerencias metodológicas| definición del tema” del tema de investigación que nosotros lo sabemos hacer “recolección de datos| marco conceptual teórico | método | análisis | conclusiones | bibliografía | protocolo en situación de plagio en la asignatura de Seminario {(DC)de Grado}” y esto es algo que tenemos que conversar porque es parte de los lineamientos que nosotros damos ya/ | (lee) “anexo 1 ejemplo de solicitud escrita para pedir permiso de acceso al campo de estudio” eso ya lo hicimos (lee) “extracto de las normas APA” ahí vienen para que sepan cómo citar bien | (lee) “formato| índice de informe final escrito| instructivo detallado por carrera”

520. Elexia: a ver el formato del índice/

521. P: vamos a ver todo | tranquila (ríen) en la introducción dice (lee) “el propósito es orientar | apoyar y uniformar el desarrollo de las tareas de la asignatura Seminario de Grado” porque en todas las universidades tienen ciertos lineamientos que son específicos ya/ una forma de:: organizar la portada | una forma de exponer los datos | etcétera ya/ (lee) “descripción general de la investigación llevada a cabo en la asignatura Seminario de Grado | el trabajo escrito que se desarrolla en la asignatura Seminario de Grado de todas las carreras de la Facultad de Educación corresponde a una investigación cualitativa en el ámbito de la educación | versa sobre un ámbito disciplinario específico el cual debe ser examinado dentro del contexto pedagógico| este tipo de investigación se concreta en diversas modalidades| se mencionan las que se emplean en cada una de las escuelas” en el caso nuestro ¿qué dice ahí? investigación/

522. Franco: investigación aplicada

523. P: investigación aplicada | por eso que todas nuestras investigaciones son aplicadas en alguna:: medida | dentro de la investigación aplicada está el estudio de casos | está también la etnografía

524. Franco: -descriptiva-

525. P: es que la descriptiva no es tan aplicada | te fijas/ al menos que tú levantes ciertos datos | vayas | converses con la gente| esa es la idea y la investigación-acción que es la que:: pero si eso se los voy a mandar (a Nixa que saca foto)

526. Nixa: no pero es que:: quiero:: enviárselo a alguien que insistía en otra cosa (ríe) para demostrarle que siempre estuvo equivocado

527. P: ¿a quién? a ver ¿qué le dijeron? cuente

528. Nixa: no no| que mi *pololo* es de:: Historia y siempre decía (imita) “pero tienes que hacer una propuesta didáctica” y yo decía “no:: nosotros somos de lenguaje | hacemos otra cosa”

529. P: no:: nosotros no hacemos propuesta didáctica

530. Nixa: no *po* y ahí lo dice

531. P: es por carrera

532. Nixa: sí y ahí lo dice | por eso

533. P: ¿y qué hacen en historia?

534. Franco: {(AC) propuesta didáctica}

535. Nixa: ellos hacen propuesta didáctica

536. P: claro | es que nosotros somos mejores | aparte que nosotros estamos en primer lugar

537. Nixa: y somos la A (ríe)

538. P: y somos la A | siempre la A es mejor que las otras letras

539. Nixa: siempre (ríe)

540. P: entonces tenemos acá | se fijan que todos tienen como una propuesta diferente | no quiero problemas con esto al finalizar el semestre | porque al finalizar el semestre vamos a terminar tan:: | a lo mejor estresados que no nos vamos a estar haciendo problemas por estas cosas ya/ | el ejercicio 1 en nuestro caso es uno solo porque el otro subcomponente es del TAC no/ vale el 50% de ese subcomponente que a su vez vale un 30% de la nota total

541. Elexia: ¡qué enredado eso!

542. P: no | no es tanto | tú me vieras a veces yo hago unas planillas Excel donde cada cosa vale un porcentaje distinto | y la suma de eso el promedio de eso vale el 40% de la nota total | no si no es tanto y eso lo hace el sistema informáticamente | | entonces todas estas notas chiquititas que ustedes van sacando clase a clase por las distintas etapas equivalen a un:: en el fondo a un 15% porque lo otro va a ser con:: con Andrés ¿están con el profe Andrés | cierto?

543. Luisa: sí::

544. P: con Andrés | | pero lo que más vale es lo que yo evalúo al final | lo que mamita va a tener que revisar que es el informe final que vale un 70 | pero para llegar a ese 70 ya nosotros tendremos que haber hecho | tendríamos que haber hecho todo el trabajo previo | por lo tanto no va a ser algo que yo el día anterior diga “Dios mío | tengo que hacer el informe y no lo he hecho”/ no | porque lo hemos ido haciendo y en eso sí vamos a ser muy rigurosos con las entregas y si eso no se entrega en una oportunidad eso tiene un 1 | así de claro por el bien también-

545. Nixa: *corta*

546. P: por el bien también de ustedes porque o si no se dispersan y ahí mueren las tesis | ahí es donde van a morir las tesis (ríen) y el informe final vale un 70 ¿cómo es la revisión de ese informe? ¿es exhaustiva? sí | o sea yo me encierro con sus trabajos respectivos y analizo todo | que todo sea coherente | porque claro cada vez que usted añade algo se va cambiando el texto | entonces por eso es que yo quiero dejar unas dos semanas para que | antes de esta entrega | ustedes tengan la opción | yo no voy a revisar antes todo o sea voy revisando por etapas pero cuando usted lo arme sí pueden revisar entre ustedes | ya/ y yo le puedo dar una pauta incluso para que usted revise a sus compañeros y pueda aportarle ideas | pueda decir lo que no le gusta | siempre con la idea de:: en el fondo mejorar el texto final y que les vaya mejor | | después dice (lee) “examen oral” a su vez que vale en sí mismo un 100% una parte de la nota la coloco yo que vale un 60 y la otra parte de la nota la coloca el profesor que esté de comisión que podría ser Carla por ejemplo | o que podría ser alguien de Santiago | en eso no hay:: limitaciones ya/ y esa nota del profesor que va a estar al lado mío | por así decirlo | ese día | la nota de ese profesor va a valer un 40% del examen | o sea si yo le coloco un 4 y el profesor le pone un 4,5 o un 5 no es que le vaya a dar un 4,5 porque la nota que yo pongo vale más que:: la que coloca:: el colega ya/ eh:: también se entiende así porque uno como profesor que ha estado guiando el proceso | conoce lo que se hizo ya/ y todo lo que ustedes hagan y en las fechas que lo hagan pesa | claro o sea si tengo un alumno que siempre entregó todo como correspondía en las fechas | claro que va a tener mucho mejor:: calificación que alguien que en realidad no *pesó* que no le interesó:: | que no es el caso afortunadamente hasta el minuto | y que no entregó nunca o que lo que entregó estaba mal presentado | no sé *po* | claramente eso también suma calificación ya/ | por ejemplo ahora yo la semana pasada les pedí una carta | las únicas que cumplieron con eso fueron Elexia con Nixa | eso también vale para las instancias porque lo que se evalúa es todo | no es una asignatura como las otras | entonces yo tengo como registro lo que me entregaron ellas y no tengo lo que me entregó el resto | tampoco recibí una excusa de parte del resto | o sea como “profesora no lo pude mandar” entonces eso también habla del grado de compromiso que uno tiene con su trabajo | que es pesado sí que es mucho sí | pero yo tengo que evaluar y es pesado para todo el mundo y para todos ustedes igual de tensionante ya/ | | después de esto | no sé porqué no lo ven en la página de ustedes pero se los mando por último al mail de castellano | (lee) “una vez finalizado el proceso | el informe final escrito se entrega en biblioteca según las normas establecidas” | usted no puede llegar por ejemplo | si le piden a usted el formato en:: empastado | no sé cómo se lo pedirán ahora vamos a ver | anillado | porque eso está catalogado dentro de la biblioteca y va a dar a un estante especial | donde:: la gente va a poder ver sus trabajos entonces tiene que tener una uniformidad | tiene que ser en general con el logo de la Universidad | con el logo oficial | debería haber un lugar donde eso se descarga | que yo como he hecho todo en la Católica ahí hay un lugar que se llama como “formas de

publicación” y uno baja los:: *monitos* y los pega o sea no es como cortarlo de cualquier lado de la página y pegarlo | ya/ porque tiene que ir el logo | tiene que ir el año | tienen que ir varias cositas que ya vamos a hablar | | el mínimo es tres

547. Elexia: ¿mínimo de qué?

548. P: de entregas de versiones de la tesis |

549. Elexia: ¿mínimo tres? ¿y eso lo pagamos nosotros?

550. P: sí | queda una para mí | sí

551. Elexia: ¡oh::! (sorpresa)

552. P: queda uno para mí | sí si eso siempre lo financia uno

553. Elexia: ¿nos podemos ahorrar el de usted profe? (ríen)

554. P: es que eso no debería | no sé cómo será acá la verdad pero eso no se me entrega a mí | eso se le debería entregar | alguien lo recibe y firmas

555. Elexia: mmm

556. P: y esa persona me lo pasa a mí “llegaron estas tesis para usted” | no sé si será así acá | pero tiene que quedar un registro porque:: es como que yo donara un libro entonces biblioteca los tiene que recibir | y colocarles una clasificación:: | tiene que pasar por todo un proceso-

557. Nixa: creo que no necesariamente:: es empastado | parece que se puede hacer anillado

558. Elexia: sí

559. P: ¡qué feo!

560. Nixa: sí súper feo pero copias | una que sea empastada y las otras no | si son tres o no/

561. P: sí

562. Nixa: sí *po*

563. P: yo me acuerdo que me pidieron tres empastadas parece

564. Nixa: porque tres empastadas

565. P: no es tanto [si no salen caras]

566. Elexia: [hagamos dos] *po*

567. Nixa: ¿pero con una se queda alguna de nosotras eso o no?

568. P: no:: nadie tiene su tesis

569. Nixa: entonces no voy a empastar ninguna (ríe)

570. Elexia: no *po* | si te piden el formato | no es que tú decidas si es anillado o empastado

571. P: claro

572. Nixa: pero si no es empastado::

573. P: no lo sé | tendremos que ver

574. Elexia: no | si no es empastado | anillado no más

575. P: a mí me gusta más sinceramente | a mí el anillado no me gusta porque esas fotocopias se desmayan:: se van para el lado

576. Elexia: a mí tampoco pero en cuanto a la economía

577. P: no:: pero hay lugares donde no es tan caro |

578. Nixa: pero es que la suya | la suya es para usted | se la damos |

579. P: no me la dan a mí

580. Elexia: se la podemos mandar por (ríe)

581. Nixa: porque sí *po* | la podríamos empastar y después usted la devuelve | (ríe)

582. P: -no- no | si no es para mí | esa es la que hay que rayar | hay una que hay que rayar

583. Nixa: ah::

584. P: que es la que tengo que:: esa

585. Elexia: con corchete [no más]

586. P: [parece] que es anillada

587. Nixa: con corchetera [no más] (ríen)

588. P: [con corchete] qué ordinaria

589. Nixa: con clip



590. P: ya ¿qué debe tener el informe final? | bueno | eso lo vamos a preguntar después en biblioteca | por último en el recreo vamos y preguntamos | para qué vamos a andar con:: y ellos deberían dar una hojita donde debería decir “normas de presentación”
591. Nixa: claro
592. P: portada (lee) “el formato de portada corresponde a lo establecido por biblioteca para el semestre durante el cual el estudiante toma la asignatura” hay que hacerlo así:: porque a veces cambia el logo o algo | tiene que ser igual (lee) “resumen | corresponde a la síntesis de la tesis | solo debe escribirse en español | agradecimientos | una carilla de extensión como máximo”
593. Nixa: -qué cortita-
594. P: (lee) “índice” ya vamos a ver cómo se hace el índice (lee) “introducción” que es lo que nosotros tenemos más o menos hecho hasta el minuto (lee) “breve descripción del tema y problema de investigación/ | participantes del estudio y del contexto | inserción del tema en el contexto de la literatura especializada” van con esos títulos (lee) “deficiencias en el conocimiento | preguntas de investigación | objetivos general y específico | justificación y viabilidad” eso lo tenemos | hecho (lee) “marco conceptual o marco teórico | corresponde a un conjunto integrado de conocimientos | supuestos teóricos y conceptos clave desarrollados anteriormente por otros investigadores | método | presentación del contexto donde se realizó la investigación” este es el que estamos haciendo nosotros ahora
595. Nixa: ¿este es el que le entregamos o no?
596. P: entero | no (lee) “justificación del empleo del método cualitativo de investigación” ¿eso estaba? sí:: eso lo había pedido (lee) “y el diseño de estudio de casos” en este caso el estudio-
597. Nixa: eso está en el power que::
598. P: pero eso ya se los dije la semana pasada | ojo hay que estar atentos | hay que justificar porqué yo elegí este tipo de estudio | incluso a alguien yo le dije “vea si lo suyo es estudio de caso o descriptivo” ¿a quién le dije eso? | |
599. Nixa: a las chiquillas
600. P: sí
601. Luisa: ¿a nosotros? no me acuerdo
602. P: no me acuerdo
603. Luisa: no fue [a la Paola]
604. Nixa: +[a la Pao]+
605. P: sí
606. Paola: -estudio de caso-
607. P: claro y eso había que justificarlo ahora en esta entrega (lee) “descripción del tipo de datos que fueron recogidos | cuándo y cómo” eso no se los he pedido todavía (lee) “descripción de la manera cómo se analizaron los datos/” tampoco se los he pedido (lee) “presentación del nivel de rigor” tampoco se lo he pedido por qué/ porque nosotros todavía estamos acá (indica) | y estamos recién yendo a:: | buscar los antecedentes que necesitamos | por lo tanto no podemos hacer un análisis de datos | ya/ sí vamos a considerar como parte de este análisis | el análisis de las primeras sesiones y yo voy a pedir para la tesis un análisis hecho por sesión por sesión | primera sesión/ y una vez que tengamos todo escrito sesión por sesión | vamos a levantar categorías y vamos a poder concluir cómo fue la progresión a través de las sesiones | de qué cosas fueron mejorando | cuáles se perdieron en el camino-
608. Nixa: profe nosotras que vamos a hacer bitácora | es como tener la bitácora y analizamos:: e/-
609. P: sí-
610. Nixa: esa bitácora junto con las sesiones
611. P: claro | pero siempre levantando categorías | o sea si por ejemplo yo parto de estos tres criterios que levanté del grupo focal | voy a ver cómo progresan esos tres elementos | que pueden ser en el caso de ustedes | ay no sé | un tema de la memoria como concepto | cómo va cambiando el concepto que ellos van teniendo de la memoria | cómo va cambiando esta mirada del pasado y para eso tengo que tener instrumentos que me permitan reconectar eso | ahora no son instrumentos artificiales | o sea son conversaciones que van saliendo | discusiones a partir de los materiales que ustedes van a exponer | esos son nuestros materiales ya/ | y también podemos ver por ejemplo | cómo va progresando ¿qué otra categoría yo les había sugerido a ustedes?
612. Elexia: ah/

613. Nixa: ahí lo anoté ||

614. P: claro (lee) ¿cómo va cambiando la valoración del tema | a lo largo de las sesiones? ahora como esto es cualitativo | nosotros no partimos desde una | desde un prejuicio | partimos desde lo que sacamos del grupo focal

615. Nixa: sí

616. P: y vemos cómo va cambiando la narración | o sea en qué medida esta narración va a decantar | se va a focalizar en un tema específico o se va a ir ampliando la mirada a través de la-

617. Nixa: podríamos incluso usar de ejemplo | si es que la señora sigue yendo | cómo va cambiando el discurso de ella o no/

618. P: pero de todas | sí

619. Nixa: -ah ya-

620. Elexia: ¿pero no nos podemos enfocar en una?

621. Nixa: +así para | ejemplificar solo eso+

622. P: sí pero:: | sí pero te va a desvirtuar mucho porque | ponte que una no vaya en una sesión

623. Nixa: -ah claro-

624. P: entonces es mejor recoger datos de todo

625. Elexia: +y en una síntesis hacer como un ejemplo+ tomarla como ejemplo de-

626. P: por ejemplo | una de las personas que ya era de avanzada edad | va cambiando | o ya al final de todo | preguntar directamente | hacer otro grupo focal

627. Elexia: claro

628. P: ¿cómo | qué papel siente usted ahora que cumple la memoria?

629. Nixa: -claro-

630. P: o sea por qué fue importante realizar este ciclo/ y ahí tú también puedes decirle por qué no fue importante/ porque ponte que la señora diga “sí | igual me agrada venir los viernes porque veo a la:: Chela | [a la Xime]-

631. Nixa: [a la Rosa]

632. P: “a la Rosa | y entre estar en la casa” claro | entonces la vamos a callar y le vamos a dar el abrazo de la Doggenweiler/ (ríen) | entonces claro eso también es importante porque podríamos nosotros perfectamente decir que para esta gente no es importante | es un tema pero no es un tema que me haya permitido | por ejemplo mantener la atención de ellas durante seis sesiones | pero tengo que levantar las categorías | pongan atención chicas que después se nos olvida ya/ entonces en estas descripciones tienen que ser súper acotadas | qué pasó en la sesión | qué va pasando | y como van a trabajar en grupos de a varios | y no de a uno | bueno ustedes eran de a uno pero cuando son en grupo es más fácil | porque una persona puede ir tomando notas o va grabando | también pueden grabar con el mismo celular | | si no van a tener problemas para grabar a gente adulta | así que no tengan | los de colegio son más delicados

633. Paola: sí

634. P: todos los demás no || los chicos de ustedes pueden grabar una entrevista al caballero | a Don Pedro | otra a la profesora | a los niños no ya/

635. Paola: no

636. P: después dice descripción de la manera como se analizaron los datos y después hay un apartado de análisis de datos | y de verdad que nuestro trabajo es mucho más complejo que una investigación cuantitativa porque acá no tenemos una planilla que llenar sino que nosotros tenemos que levantar | y eso es lo bonito de la propuesta de ustedes o sea ese es el plus de la propuesta de ustedes | estas categorías que vamos a levantar en base a nuestra observación de los campos | porque esta no va a ser una tesis que alguien vaya a buscar y diga “ay es lo mismo de otro” no || no es una tesis de recopilar información ya/ ||

637. Nixa: de hecho | con la Ele estábamos buscando donde y cómo analizar un grupo focal

638. P: no

639. Nixa: y:: y uno lo que encuentra en internet es así como una tabla | X X y no se entiende nada y no hay como un análisis de cómo en realidad lo tenemos que hacer

640. P: pero es que lo están buscando mal | en Hernández Sampieri él daba ejemplos pero para entrevistas ¿te acuerdas? como iba poniendo pedacitos de lo que decía la gente y al lado iba poniendo el código | ¿te acuerdas que yo les traje un programa pero que acá abajo no corría | que era el Atas TI?

641. Rosmery: -sí-
642. P: que hacía eso pero eso también se puede hacer sin el programa |
643. Nixa: sí *po* | | es que era así como para ver
644. Elexia: ah profe | esto nada que ver con lo que::
645. P: sí
646. Elexia: es que adonde dijo Sampieri | porque usted dijo debería ir como Hernández en la bibliografía | pero cuando uno lo pone en APA aunque le ponga:: Hernández sale Sampieri
647. P: ¿en serio?
648. Elexia: sí | debería salir como Hernández pero no sale
649. P: ¡qué extraño!
650. Elexia: sí y yo lo intenté hacer | lo borré | lo hice de nuevo | no
651. P: lo voy a hacer en la casa
652. Elexia: ya
653. P: para tratar de:: |
654. Paola: ¡qué locura!
655. Elexia: sí
656. P: es extraño
657. Nixa: APA ya lo sabe ya
658. P: y acá entonces dice (lee) “análisis de datos debe realizarse en función de las preguntas y objetivos de la investigación” sí | porque los datos tienen que responder a las preguntas ¿qué preguntas yo me hice? ¿qué objetivos tenía? | y en función también de esos objetivos debo levantar las categorías que voy a usar para el análisis | | por eso que nosotros acá armamos Frankstein por pedacitos | pero usted en la casa tiene que armarlo todo | por ejemplo si una de las categorías no corresponde a los objetivos | no *po* | hay que modificar ya/ | pero básicamente es eso | el análisis de nuestros datos tiene que dar para establecer estas categorías y meta categorías discursivas | por último tenemos que sacar ejemplos de cada categoría para verificar la relación entre las categorías propuestas y los datos recolectados ya/ (lee) “conclusiones | presentación sucinta de respuestas a las preguntas de investigación”-
659. Nixa: ¿qué es sucinta profe?
660. P: resumida | lo más importante en el trabajo de ustedes son las conclusiones | no tiene porqué ser media página | puede ser más pero tiene que ahí estar el análisis de todo lo que se hizo ¿ya? | (lee) “referencia al grado de cumplimiento de los objetivos de la investigación y justificación | explicación sucinta del resultados de la investigación y su relación con estudios previos” que eso tiene relación con la introducción | se fijan que todo está redondito/ (lee) “presentación de las implicancias de la investigación | | presentación de limitaciones del estudio y recomendaciones para futuras investigaciones | y la bibliografía | anexos”
661. Nixa: profe entonces eso ya en | finales de junio ¿hasta ahí tenemos que llegar nosotros? ¿ya tienen que estar listas las conclusiones?
662. P: sí [a finales de junio]
663. Elexia: [a finales de junio] sí po -sí la cuestión es-
664. P: a finales de junio | sí
665. Nixa: un mes queda
666. P: y yo necesito unos diez [días hábiles para revisar]
667. Elexia: [pero si terminamos nosotros el] ¿cuándo es? el dieci/ ¿trece?
668. Nixa: ¿el diecitrece?
669. P: el diecitrece | el diecisiete
670. Elexia: y de ahí tenemos todo eso para terminar [las conclusiones]
671. P: [y ese marco] ya debería entregarse | completo |
672. Nixa: o sea una semana así *full* para terminar
673. P: sí
674. Elexia: sí *po* | porque igual ahí las correcciones la profe y ahí tenemos que corregir ya esa parte
675. P: sí sí | entonces dice (lee) “mínimo de páginas sin considerar portadas | agradecimientos +y anexos+” ojo | que nosotros tenemos muchos anexos (lee) “treinta | uno punto cinco de interlineado | márgenes de dos punto cincuenta y cuatro en los cuatro lados de la página | letra Times New Roman en 12 | redacción” miren

(lee) “que emplee primera persona singular | primera persona plural o tercera | debe respetarse la opción a lo largo de todo el documento” no puede haber un *charquicán* de:: en la redacción de personas gramaticales ya/ tiene que- lo menos subjetivo posible | lo más objetivo

676. Nixa: profe el grupo focal va ahí en anexos ¿cierto?

677. P: sí

678. Nixa: ¿y se interpreta en el otro?

679. P: sí | pero ahí va en los anexos (lee) “el tema de la investigación | son didáctica de la disciplina | currículo | en el área curricular escolar” ¿se fijan? | (lee) “cualquier otro tema derivado de la enseñanza-aprendizaje de una disciplina específica” ahí estamos nosotros (lee) “lineamientos generales | explicación cualitativa” eso ya lo sabemos | (lee) “realizar una descripción contextualizada del objeto de estudio | son estudios holísticos | tienen que observar la realidad con una visión profunda” eso también lo hemos hecho | (lee) “reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado | son heurísticos | trata de vislumbrar la comprensión del lector sobre el fenómeno social | su enfoque no es hipotético | se observa | se sacan conclusiones y se informa de ellas | se centran en las relaciones e interacciones y exige la participación del investigador” lo que ustedes están haciendo más bien | son estos estudios de caso pero eso ustedes lo tenían que determinar (lee) “incorporan fuentes de datos y análisis de los mismos de modo global e interrelacionado | razonamiento inductivo | todo surge del trabajo de campo lo que exige una descripción minuciosa del proceso seguido” ¿ya? nada sale desde la teoría | todo sale desde lo observado | (lee) “definición del tema | problema de investigación” eso ya lo hemos hecho | (lee) “datos de campo entrevistas documentos materiales escritos documentación sonora | marco conceptual | método con que se realizó la investigación”-

680. Nixa: mira | ahí está todo desglosado y explicado ¡qué buena! ¿lo va a mandar eso profe?

681. P: ya lo dije Nixa

682. Nixa: ¡ay perdón!

683. P: lo he tratado de subir no sé cuántas veces al aula y no he podido pero se los mando a castellanoudla | por último

684. Nixa: pero ¿me lo puede guardar en el pendrive? |

685. P: Nixa lo voy a mandar | tranquila | concentrémonos en esto | no nos perdamos ¿ya? (lee) “y las conclusiones | la bibliografía | las referencias no se enumeran | la primera línea de las referencias está pegada al margen izquierdo” | ahí están todas las normas que tienen que observar | (lee) “cada vez que se hace referencia a una idea publicada en una obra escrita se realiza una transcripción textual de parte de la obra | sin la debida inclusión de los datos de autoría se incurre en el delito” dice delito de/

686. Nixa: plagio

687. P: es delito ya/ | o sea si algo que usted pone como una idea suya y no es suya eso es un delito | no tiene otro nombre que no sea ese | (lee) “se considera una falta grave la comprobación de plagio en la asignatura de Seminario de Grado | el estudiante que haya incurrido en esta falta será notificado y sancionado de acuerdo a lo señalado en el reglamento del alumno | para evitar que caigan en esta falta el profesor debe hacer hincapié en el uso de las normas de publicación” eso es lo que hemos dicho todo este tiempo (lee) “también es deber del profesor corroborar que estas normas sean adecuadamente empleadas en los informes escritos entregados por los estudiantes | anexo 1” eso es lo que ya hicimos cierto/ | la carta |

688. Nixa: ay la carta

689. P: la carta | ahí está como hacer las citas de cuarenta palabras o más | cuando van aparte | cuando van las citas indirectas | cómo van las notas al pie | está todo para que lo lean | referencias | los libros cómo se citan | allí hay un ejemplo ¿se fijan? | están los capítulos | cómo se citan los capítulos | cómo se citan las revistas | las tesis | las revistas no académicas | las reseñas de libros | los mensajes de mail y grupos de discusión | las revistas académicas que están en la web | los sitios no académicos | ahí está la linkografía

690. Nixa: mira Ele

691. P: ¿ya? sin autor | los CD ROM ¡qué antiguo! (ríe) | ¿ya? los formatos-

692. Nixa: profe una pregunta | cuando salió ahí el ejemplo de:: bibliografía ¿decía un número cierto? así como seis en números romanos ¿uno tiene que ir a su tesis y poner en la introducción uno | después el marco teórico dos ¿o no es necesario?

693. P: sí sí para que se pueda hacer el índice

694. Elexia: pero el índice se hace con el folio no más *pas* profe
695. P: ¿cómo con el folio?
696. Elexia: con el número de página |
697. P: ah sí pero tienes que ir colocando las partes *po* | mira | ahí está (muestra) este es el formato del índice
698. Nixa: viste | mira
699. P: (lee) “resumen | página | los agradecimientos y después el índice parte con el 1 | la introducción con el 2 | el marco conceptual con el 3” después viene 1.1 1.2
700. Elexia: ah::
701. P: después viene el segundo concepto | 2.1 2.2 2.3
702. Nixa: esos son los que en realidad le pusieron a b c
703. Elexia: son como los subtemas
704. P: claro | mira esa es la versión final | eso nosotros nos guiamos por lo que decía el programa
705. Elexia: sí
706. P: y el análisis de los datos | y un parte ocho que serían los anexos | acá hay un segundo ejemplo que es básicamente lo mismo pero con otro formato
707. Nixa: -me gustó ese- |
708. P: el primero es el nuestro ¿cierto? sí (lee) “Facultad de Educación” | este es de la Viviana<sup>45</sup>
709. Nixa: oh:: (pena)
710. Paola: oh (pena)
711. P: bueno | esto lo pueden leer en la casa con más tranquilidad | | estos son más o menos las partes del ejercicio uno ¿se fijan?
712. Nixa: ah verdad
713. P: que está desglosado como el nuestro | más o menos (lee) “problema pregunta objetivo | instrumento de recolección de datos” que esta es la segunda entrega o el 1b digamos | después marco teórico | esto nosotros lo hicimos antes | el método los datos y después análisis- es casi lo mismo que nosotros teníamos
714. Elexia: sí | |
715. P: pero acá cambia | dice que vale 50 y 50 | eso hay que preguntarlo (lee) “ponderación | criterios para la evaluación | formato de resumen” eso lo tienen ahí | lo importante es que se guíen por estas normas | | esto es de las otras carreras y está por orden de carrera | muy ordenado | | (lee) “rúbricas de corrección” pero las rúbricas yo se las subí el otro día | con las que los van a evaluar a ustedes ¿se acuerdan que yo se las mostré? |
716. Nixa: ah sí
717. Elexia: sí
718. P: no se les puede olvidar niñas | porque yo les subo todo para que tengan de respaldo | también es importante que usted ese día sepa lo que le vamos a evaluar | ¿se acuerdan que yo les leí todo? eso es lo que se va a evaluar ya/ | en general estas son las rúbricas que vamos a aplicar | no hay nada que sea subjetivo | | y al final venía con esta tablita ¿se acuerdan?
719. Luisa: sí
720. P: por el total | todo y ahí está | eso es | está bien completo este material
721. Elexia: sí
722. P: se los voy a mandar *al tiro*:: | para que lo tengan | eso va a ir firmado | la instancia de la evaluación del examen de grado es una instancia totalmente formal | no hay nada que sea subjetivo | digamos o sea uno ve | presentó las preguntas de investigación/ y si uno hace una pregunta responde con satisfacción a la pregunta de investigación/ sí o no/ y eso va a tener una ponderación | ya/ y ese día no vale “es que yo estaba nerviosa” o sea ese momento lo podemos ensayar | podemos a lo mejor la última clase | incluso revisar los power point para que no estén muy- | también el power point no puede ser con fuegos artificiales al final ni nada | tiene que ser con el logo
723. Elexia: ¿ah no? (ríe) [*pucha oh*]
724. P: ¿no? [*qué fome!*] “muchas gracias y besitos” (ríen)

---

<sup>45</sup> Ex Directora de la Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura

725. Elexia: un emoticón  
726. P: un emoticón tirando besitos  
727. Elexia: oh:: qué *mala onda*  
728. Paola: gracias por su atención  
729. P: y con ese atención | punto  
730. Paola: ah:: (ríe)  
731. P: no *po* | tiene que ser todo con los formatos de la universidad ¿ya? con los colores  
732. Elexia: ¡oh qué feos esos colores!  
733. Paola: blanco  
734. Nixa: con naranjo  
735. P: pero es mejor:: blanco con naranjo antes que::  
736. Paola: mejor –menos colores-  
737. P: lleno de colores  
738. Nixa: amaricho  
739. P: amarillo | no | y la presentación en el examen de grado también es un punto | formalidad | aunque ustedes en general | siempre vienen bien presentadas para estos eventos  
740. Luisa: algunas  
741. Nixa: -bañaditas- algunas (ríe)  
742. P: no es un casting [para *café*] *con piernas* ni nada (ríe) | que una vez acá vinieron unas niñas | no sé si eran de acá | a una actividad y llevaban una falda acá (indica muy arriba)  
743. A coro: +sí::+  
744. Paola: gala  
745. Nixa: como de gala  
746. P: y era invierno y en invierno hacía un frío y yo las miraba y decía “*pobres cabras*”  
747. Nixa: la Pao va a llegar en silla de ruedas a presentar (ríen) como la Kenita  
748. Paola: como la Kenita (ríen)  
749. P: no | si en eso no van a tener problemas porque siempre han sido muy ubicadas para venir a sus exámenes  
750. Elexia: ay yo justo ese día quería ponerme algún-  
751. Paola: y el vestido amarillo que te dejaron-  
752. Elexia: ¡ese ese! (ríe)  
753. P: justo  
754. Nixa: hay que sacar ahí prenda  
755. P: se lo voy a mandar *al tiro* | frente a sus ojos  
756. Nixa: ah (ríe) para que sus ojos lo vean  
757. P: no puedo ni pasar la lista si no he podido entrar | no sé si es este computador/ ||  
758. Elexia: yo voy a venir con vestido  
759. P: Franco también tiene que venir y el Pablo | con vestido (ríen)  
760. Elexia: todos con vestido | Franco Pablo  
761. Rosmery: y agradece que me voy a comprar vestido  
762. P: y agradece que me voy a peinar  
763. Rosmery: sí y agradece que me voy a peinar  
764. Franco: yo con buzo  
765. P: no | si ustedes siempre han venido bien para estos eventos | la Paola saca sus zapatos blancos con negro (ríen)  
766. Paola: ay sí  
767. Elexia: la Pao *le pone weno*  
768. P: sí  
769. Elexia: uno no | uno no | normal no más  
770. Paola: ¿pero es feo? yo encuentro que no es feo  
771. Elexia: es como pa bailar tap | esos zapatos  
772. P: son bonitos  
773. Paola: pero es que son de verano y justo nos toca invierno

774. Elexia: no | ubícate  
 775. P: pero hagamos del invierno un verano  
 776. Elexia: te los pones con *balerinas*/  
 777. P: sí (ríen)  
 778. Elexia: yo he visto gente con *chalas* y *balerinas*  
 779. P: no por favor | no nos hagas pasar por eso (ríen) | yo quería mostrar que les voy a mandar todo lo que hay acá || (conversan) apuntes miren | donde dice apuntes | acá está todo | rúbrica | evaluación examen de grado | investigación-acción | planificación | está todo ya/ vamos a ver si podemos agregar este archivo || ¿qué van a hacer después del examen?  
 780. Paola: ay vamos a comer algo rico  
 781. Elexia: ¿cuándo?  
 782. Paola: vamos ahí a la torre de-  
 783. Rosmery: ¿nos vas a invitar tú?  
 784. P: *al tiro* (ríen)  
 785. Paola: la torre donde:: ¿cómo se llama ese local?  
 786. Elexia: pero ¿de qué estás hablando?  
 787. Paola: que hay tenedor libre  
 788. P: pero independiente de cómo nos vaya  
 789. Varios: ah:: no::  
 790. Paola: nos va a ir bien  
 791. Franco: *pa* pasar las penas  
 792. Nixa: profe pero eso ¿esa nota es inmediata o nos tiene-?  
 793. P: la nota es *al tiro*  
 794. Nixa: ah ya  
 795. P: se toman un tiempo porque tienen que:-  
 796. Nixa: sumar (ríen)  
 797. P: no nos cuesta tanto tanto  
 798. Nixa: esperemos que sumar  
 799. P: pero por lo menos tienen que negociar un poco la nota | en general uno es la que defiende la nota con el profesor que está al lado *po*  
 800. Nixa: ya  
 801. P: uno como profe guía es la que lo-  
 802. Franco: *pa* pasar las penas  
 803. P: pero  
 804. Nixa: claro  
 805. Elexia: la Marcela no está pos profe  
 806. Nixa: nos apoyamos todos  
 807. P: ah la Marcela no está  
 808. Paola: no | la Marcela no  
 809. P: ¿qué le pasó?  
 810. Paola: ¿la Marce?  
 811. P: se enfermó  
 812. Paola: vamos a ser tías  
 813. P: -mentira-  
 814. Paola: sí ||  
 815. Nixa: ya::  
 816. Paola: vamos a ser tías | cuatro semanas tiene  
 817. Elexia: uy lo que siempre dijo-  
 818. Paola: no me digan cómo me siento porque estoy tan derrotada | no::  
 819. P: ¿por qué?  
 820. Paola: no por todo lo que significa los primeros meses de embarazo | esperando que no le pase nada | que se cuide

821. P: no | si la vamos a cuidar acá ¿cómo se ha sentido? ah::
822. Paola: no | no | no | ayer fue:: | no fue porque comió algo la flaca | se comió una ensalada y le cayó-
823. Elexia: quizás qué se comió que quedó embarazada (ríen)
824. Paola: no y le cayó (ríen) | |
825. P: se veía venir el comentario
826. Paola: bueno | le cayó mal algo-
827. P: +y quedó embarazada+ (ríen)
828. Paola: está con indigestión
829. Elexia: se hinchó | se hinchó la niña |
830. P: ¡qué emoción!
831. Nixa: pero es que la Marce siempre trabajó contigo y a ti se te hizo -mierda- la pierna |
832. P: ¿de qué están hablando?
833. Nixa: no porque la Pao decía que cuando algo le pasaba a su rodilla | alguien quedaba embarazada
834. P: ¿en serio? (ríen)
835. Elexia: este año fue mucho | este año fue mucho el dolor de la rodilla
836. Paola: sí *po* vamos a tener *guagüita*
837. Elexia: ¿y sus papás saben?
838. Paola: sí | está todo OK ya | para diciembre el bebé
839. Nixa: mira | sagitario | qué bonito
840. Paola: tenemos un sagitario en la familia
841. P: espérate pero no es problema *po* | porque mira | ahora ella termina todo | ideal po/
842. Nixa: va a recibir el título con *guatita* |
843. P: y en marzo puede buscar *pega*
844. Elexia: y va a ejercer en dos años más |
845. P: no
846. Paola: -no | si ya está todo programado-
847. P: ¿está contenta?
848. Paola: -está feliz-
849. Nixa: siempre quiso *po* profe
850. P: ah:: siempre quiso (ríe)
851. Elexia: sí
852. P: pero nunca pudo (ríe)
853. Nixa: -lo logró:-
854. P: ya | está todo arriba
855. Luisa: -Pao | vámonos juntas-
856. Paola: uy | últimamente | nos vamos a tener que ir juntas
857. Luisa: ay si no *querís* no | me voy sola
858. Paola: no | si yo me voy a ir +ay que está violento este grupo+ este grupo está muy violento | algo vamos a tener que hacer | una terapia de grupo
859. Nixa: sí (ríen)
860. P: vamos a tener que dar terapia de parejas
861. Franco: de grupos | no de parejas | terapia de grupos
862. P: no | no se pueden poner violentas en esta etapa | esta es la etapa más linda que ustedes están haciendo
863. Varios: (incrédulos) +ah::+
864. P: pero si es verdad oye | ustedes no | imagínate el momento más sublime en la vida de uno que cuando uno da su examen de grado y está ahí y ahí es el momento en que tú defines | sí o no y estás ahí presentando y es emocionante porque está el sacrificio de tantos años de trabajo
865. Franco: es tan lindo que lo voy a dar dos veces (ríen)
866. P: pero claro | pucha yo he dado tres exámenes de todas las cosas que he hecho en la vida y de verdad que el último yo los disfrute
867. Elexia: -el último pos profe | para nosotros este es el primero-



868. P: yo dije +o gano o pierdo+ y se notó en el examen esa soltura | claro pero en el primero también | lo que no puede pasar es esto | miren | el primero a mí no me gustó porque era con una compañera | a mí me gusta trabajar sola | entonces la otra “ay que no vayas a decir esto | que no vayas a decir esto otro | que tú por qué dijiste eso | yo te dije que no dijéramos” ese *cabuineo* a mí me *carga* | entonces | yo estoy hablando desde mi perspectiva | desde mi experiencia | en cambio el de magíster fue sola | lo hice sola la tesis | también fue una buena experiencia y eso que tenía una comisión que era el +decano+ | gente que nunca me había hecho clases pero fue una experiencia o sea tuve que aprender a presentar ¿te fijas? y eso que yo era chica en ese instante | tenía 27 años | 26 cuando terminé el magíster | y me dicen va a estar el decano | qué bueno | y el tipo era Doctor en Filosofía de doctores en filosofía: y había leído mi tesis | llevaba preguntas y estaban los profesores que me habían hecho clases | una comisión de cinco seis personas y todos me hicieron preguntas y llegaba a transpirar respondiendo cosas (ríen) | y cuestiones que también eran de estadística “¿por qué usó ese modelo estadístico? ¿en qué consiste ese modelo estadístico?” yo a la estadística *no le pego* definitivamente | me acuerdo que empecé a explicar y llevar material y sacar diapo diapo diapo | en esas cuestioncitas
869. Paola: transparencias
870. P: +esas+ transparencias
871. Elexia: sí: de veras
872. P: si estamos hablando del año: 1999
873. Elexia: del Golpe (ríen)
874. P: pal Golpe (ríen) | pal golpe del *viejazo* y eso sí que era un *cacho* porque tú sacabas la transparencia | se te pegaba en el papelito
875. Paola: sí:
876. P: con los nervios a uno le transpiraban las manos (ríen) | se corría la falda | se te bajaban las medias y tú cambiando las cuestiones
877. Paola: y acomodarla para que se fijara bien
878. P: en cambio ahora uno va: y yo este examen de ahora que di el año pasado así | con la cuestión *pa* presentar ¿qué problema hay? (ríen) | de verdad que es una delicia | no van a tener problemas
879. Elexia: yo creo lo mismo
880. P: de verdad que es una delicia | uno llega y cambia y empiezas a presentar
881. Elexia: pero si es una cuestión que uno lleva haciendo hace tanto tiempo | ya es como-
882. Nixa: eres experta
883. P: sí | o sea piensa tú que no va a haber nadie que sepa más de tu tema que tú
884. Nixa: claro
885. P: o que Pablo o que el resto
886. Franco: sin miedo al fracaso
887. Nixa: yo creo que al final hay que tomarse las manos | la última clase nos tomamos las manos
888. P: y vamos a hacer una oración
889. Nixa: y oramos
890. P: pero lo que no puede pasar es que se peleen entre ustedes porque eso se nota
891. Luisa: profe pero era de mentira
892. P: ya | eso espero porque eso después se nota en el examen y empiezan “te dije que no dijeras eso ¿por qué pusiste eso en la diapo? yo no lo habría puesto”
893. Nixa: las miradas de odio
894. P: las miradas de odio y esa cuestión sí que no | lo que se evalúa en el examen es distinto a los trabajos de título o sea una nota es de la tesis | en el examen usted tiene que saber presentar: | tiene que poder expresarse lingüísticamente bien | utilizar un vocabulario adecuado y eso ustedes tienen o sea ya han tenido para eso hicieron la práctica antes | el *hablamiento* como le dicen | eso es lo que tienen que demostrar y seguridad y jamás | lo que yo no perdono es que si yo le hago una pregunta “ay es que eso yo no lo consideré en mi tesis” *no po* | si uno nunca le va a preguntar por extraterrestres | todo lo que uno pregunta dice relación con lo que ya han hecho | de alguna manera tienes que inventar algo | por último ganas tiempo “a ver pero ¿me podrías hacer desde otra perspectiva la pregunta?” y ganas tiempo | ni siquiera escuchas la segunda vez | uno empieza a organizar o uno está con un papel y uno toma nota de las preguntas | si uno sabe que es media tontita *pa* eso | uno pesca un papel y pone la: “a ver | déjeme anotar su pregunta” | la *mira* y responde | con calma si nadie

- le va a estar diciendo “pero apúrese pues” no | pero sí tienes que demostrar que eres capaz de responder una pregunta “no | ay no | me quedé en blanco” eso no puede pasar
895. Nixa: profe y las preguntas | por ejemplo | cuando son dos personas ¿va dirigida a alguien o es al grupo? por ejemplo-
896. P: es que eso tengo que preguntarle | por ejemplo | a Carla | mira yo en otros lugares donde lo he hecho y me parece que el año pasado lo hicimos igual | entraron por separado
897. Varios: ah::
898. P: el año pasado | acuérdense cuando dieron esto no entraron en grupo
899. Elexia: ah pero es que [es otra cosa] *po*
900. P: [prepararon en grupo] no si es lo mismo
901. Elexia: no *po* | era como saber sobre la materia –y eso-
902. Luisa: pero vamos a trabajar en la misma investigación las dos o las tres tenemos que manejar lo mismo
903. P: no | parece que no es grupal | te digo porqué no | y creo que debe ser así | por lo menos en todas partes tú puedes trabajar en grupo pero tú das sola tu examen porque después “por tu culpa nos bajaron la nota pues” | entonces para evitar eso-
904. Elexia: pero es la presentación de nuestra tesis *po* | no de la mía
905. Nixa: sí *po*
906. P: pero parece que es por separado | tengo que consultarlo
907. Elexia: ay no
908. P: ahora si ustedes me preguntan | yo prefiero por separado | porque la experiencia me dice que cuando esto se toma en grupo | *queda la escoba* después “que no que yo te dije que tú dijiste eso”
909. Elexia: pero y entonces vamos a tener que presentar un power diferente cada una/
910. Luisa: no *po* | yo creo que se presenta el mismo power
911. P: se puede presentar el mismo
912. Rosmery: pero después las preguntas son individuales
913. Nixa: pero es que todo ha sido en grupo
914. P: pero entran por separado
915. Nixa: todo ha sido junto ¿por qué al final es por separado?
916. P: Nixa es mucho mejor así | o sea es que el examen es nota de examen | el trabajo de título va para las dos o sea la tesis tiene el:: trabajo grupal | pero lo otro se evalúan aspectos de tu capacidad para defender un tema | es una defensa de tesis y esa defensa es personal | yo prefiero que sea así | lo único que yo les pido siempre antes de que salgamos | es que si van a invitar familiares no los dejen afuera ¿me entienden? porque después uno queda en una situación y las mamás dicen “pero dígame que me deje entrar” y uno está en una situación súper incómoda | o sea si van a traer a sus familiares que estén en todo el proceso | que puedan ver su examen | ¿me entienden? pero no los dejen | entonces no los traigan (ríen) ¿porque si no saben lo que pasa? queda llorando la señora afuera | neurótica y uno sale a buscar a la alumna y todos te miran así como:: | porque uno en un momento les dice que salga y después uno las sale a buscar y les dice “pase por favor | ya está su nota” y para que no se asusten uno empieza diciendo “esto fue lo malo | esto fue lo bueno” y al final dice la nota “y esto tuvo tal ponderación” y se le puede explicar al alumno pero si usted va a venir con sus papás | con sus hermanos | con todo y los va a dejar afuera | no
917. Elexia: no | yo no vengo con nadie
918. P: es personal | yo por ejemplo | una vez se me fue a meter una amiga al examen de grado y al magíster fue mi exmarido | pero nunca llevé a mi mamá porque ahí yo sabía que me iba a poner muy nerviosa | pero hay gente que prefiere que esté la tía
919. Elexia: sí *po*
920. P: y vienen con los *cabros chicos* y los *cabros chicos* se aburren en la mitad del examen | entonces piensen bien | yo me comprometo a investigar acerca de | no sé si estarán esas normas | porque no las revisé enteras pero cuánto dura el examen de grado | yo pienso que deben ser unos veinte minutos | entonces yo decía si eso es a fines de julio | podríamos hacer algo después pero independiente de la nota que se obtenga
921. Nixa: apoyar al | al que-
922. P: al caído | a las caídas | a lo que sea y festejamos por los que- ya | chicas

## 1.8 Sesión 8

**Miércoles 18 de mayo 2016 15:30 horas**  
**Seminario de Grado - Profesora Marcela**  
**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

|| pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora en la clase están Paola, Marcela, Camila, Luisa, Rosmery, Elexia, Nixa, Franco. No está Pablo)

1. P: cómo estamos hoy/ | luego en algún momento | tienen que decirme cuáles son los correctores pues hay otras personas que revisan la tesis aparte de:: | y será distinto para cada trabajo | es uno por grupo | depende de los trabajos | por ejemplo para el de Nixa con Elexia podría ser Ximena ¿quién les gustaría a ustedes? | tiene que haber alguien que les revise su trabajo

2. Luisa: ah ya

3. Nixa: (entrando) hola

4. P: hola | | ¿pero quién les gustaría? | niñas escuchen una cosa | Carla dijo que tenemos que elegir un profesor que:: revise sus trabajos finales y ustedes pueden elegir qué profe les gustaría

5. Elexia: pero qué profe que está trabajando acá en la U ahora/ eh::

6. P: sí | yo creo que sí | yo consideraría que::

7. Elexia: ¿y qué profes están?

8. P: está Ximena | está la:: María Rosa

9. Elexia: ¿la profe Cinthia no está?

10. P: sí:: la Cinthia también está | yo creo que para ustedes podría ser o la Xime o la Cinthia

11. Elexia: la profe Ximena igual maneja hartito el tema del:: que estamos trabajando nosotros

12. P: claro | habría que preguntarle

13. Franco: un profe de literatura

14. P: profe de literatura o puede ser un profe del área de la didáctica | está Juvenal también | el profe de Didáctica de la Literatura | quizás no lo conocen | él podría ser | igual tienen que conocer al profe ¿y Pablo? ¿quién le gustaría que le revisara?

15. Pablo: el profe Andrés

16. P: el Andrés también sabe hartito de didáctica | podría ser también

17. Pablo: pero:: ¿tendrán tiempo para hacerlo? porque él también-

18. P: por eso | eso tenemos que preguntarlo | no podemos obligarlo “toma ahí tienes una tesis | revisala” (ríen) no es mucho lo que se les paga tampoco | una vez me tocó revisar una tesis y es nada | es más que nada un favor
19. Rosmery: pero le aumentamos el bono
20. P: bueno | para esa corrección se entrega anillado | lo otro:: se guarda en digital en DVD | luego si tú vas a buscar una tesis te la pasan en DVD | ¿quién les gustaría niñas? | yo creo que Andrés es bueno en didáctica y lo mismo podría ser para Pablo | el Andrés sabe harto de didáctica y los puede orientar (conversan)
21. Luisa: nos gustaría la María Rosa porque nosotros vamos a trabajar con coherencia con cohesión
22. P: perfecto | lo podemos seguir pensando | hay que preguntar a los profesores si están dispuestos y todo ¿y a ustedes quién les gustaría chicas?
23. Nixa: estamos pensando que puede ser la profe Ximena o la profe Cinthia
24. P: sí yo creo-
25. Nixa: es que tiene que ser gente que sepa de literatura porque va por ahí un poco
26. P: es que más que de literatura | yo creo que tiene que ser gente que también entienda lo que son estos como:: lugares en los que ustedes van a aplicar y en ese caso | por ejemplo la Cinthia tiene experiencia en cuestiones comunitarias:: que ha participado en cosas que tienen que ver con:: con escuelas populares | yo creo que por ahí tiene que ir también el-
27. Nixa: sí porque la profe Ximena igual es profe de historia y de literatura
28. P: sí *po* | y de estética | sabe de la cultura y todo
29. Franco: sí
30. Nixa: ella también ha hecho:: eh:: libros con comunidades | tiene sus revistas
31. P: yo creo que las dos son buena opción | ahí con el tiempo-
32. Elexia: además que ellas nos revisaron las preguntas
33. P: sí *po* | ya | dicho eso les dejo planteada la inquietud y ahora sí comenzamos | esta fue la segunda entrega | me queda un trabajo por revisar que es la Rose que no sé porqué se me traspapeló | y Paola con Marcela van a llegar a las 4:30 porque están en el hospital [no les pasó nada]
34. Elexia: [+no hospitalizadas+] (ríen)
35. P: no están hospitalizadas | no están donando sangre
36. Franco: ¿qué les pasó?
37. P: nada por el estilo pero sí está el tema de que tuvieron que ir a hacer la visita al colegio | entonces se excusaron por esta:: falta {(AC) después paso la lista | vamos a perder tiempo} y con respecto a esta entrega correcciones generales | yo me alegro que ustedes me hayan planteado primero | antes de que yo | el tema de los objetivos y actividad pero la idea es demostrar en esta oportunidad | y eso va para todos | eh:: en estas estrategias de intervención | si bien este no es un curso de planificación | mostrar lo que mejor saben o sea mostrar la mejor planificación que podamos hacer | para que:: las clases sean bien intervenidas | yo creo que el éxito de las sesiones tiene que ver un poco con cómo ustedes logren diseñar para después implementar el trabajo que quieren hacer ya/ | entonces para la próxima semana | para que no nos perdamos | en la planificación que tenemos | | la próxima semana es 25 de mayo | esa semana nosotros la dejamos sin entrega ¿se acuerdan?
38. Elexia: sí
39. P: porque la vamos a dejar como una sesión de evaluación de lo que se ha hecho hasta el minuto
40. Nixa: ¿cuál | cuál?
41. P: la semana del 25 de mayo | ¿ya? va a ser intermedia por qué/ porque el primero de junio ya tenemos que entregar los datos y los resultados preliminares | entonces el 25 yo les voy a pedir que ustedes presenten todo lo que han hecho hasta el momento y ordenemos ¿ya? hacemos una presentación el 25 y no se hace entrega con nota en esa fecha | es sin nota
42. Rosmery: ya ¿presentación en power point?
43. P: sí | puede ser
44. Nixa: ¿pero eso es el 25?
45. P: sí | 25 de mayo | y eso es sin nota porque es más bien como una evaluación intermedia que vamos a hacer
46. Elexia: pero entonces en un power ¿no se entrega así como?

47. P: no se entrega | no
48. Nixa: o puede ser/ si tenemos las cosas en Word ¿ir mostrándolas? ¿o tiene que ser en power?
49. P: no no | si lo que a mí me interesa es que:: | ustedes logren presentar un avance de lo que se ha hecho de la implementación | de qué cosas se han logrado qué cosas no | por el tema de que tenemos que ver qué arreglar y qué dejar tal cual como está
50. Elexia: sí
51. P: yo creo que en la medida en que nosotros vayamos también supervisando lo que se ha hecho | también podemos dar ideas entre todos | nos van a ir resultando las cosas
52. Elexia: ¿esta nota iba sumada a la:: anterior?
53. P: sí
54. Elexia: ¿pero esas dos se suman y se suben?
55. P: no | son más | luego las tengo que subir a la planilla | -Franco 6 y un 4| Camila Luisa y Rose- ya | entonces qué es lo que me interesa a mí saber ¿cómo les ha ido esta semana? ¿qué fue lo que hicieron? ¿qué fue lo que no hicieron? | ¿cómo ha resultado todo?
56. Luisa: nada (ríen)
57. P: ¿cómo que nada? no me asustes por favor | tengo *la mejor de las ondas* y que todos nos resulte bien acá | a ver Franco | partamos por los varones | siempre los dejamos atrás
58. Franco: eh:: yo como me sugirió usted con el instrumento de recolección | así que fui donde la Jefa de UTP para que me diera la autorización para realizar la entrevista pero hay suspensión de clases el lunes | entonces no pude y lo hice por correo electrónico y me iba a confirmar entre hoy y mañana la respuesta
59. P: yo te aconsejaría | porque yo estuve viendo la planificación y si bien está todo coherente ordenado | siento que le falta algo | porque yo siento que si yo voy y quiero saber cuál es el impacto de las leyendas | por ejemplo en mi comunidad | no basta con que yo le pregunte a los niños cuánto recuerdan o sea necesito otro instrumento | entonces yo creo que ahí
60. Franco: una entrevista | puede ser solo para saber eso-
61. P: pero al margen de eso | necesito algo más objetivo ¿qué podría ser?
62. Nixa: una ficha que llenen | que:: rellenen pero no ellos solitos | que tal vez se la lleven a su casa | la rellenen con la abuelita con el tío porque::
63. P: sí
64. Nixa: estamos buscando lo que ellos saben | pero ellos lo saben por el contexto de donde ellos vienen
65. P: o pedirles que te cuenten una leyenda | o que de varias alternativas digan cuáles conocen y cuáles- o sea | buscar otro instrumento que no mida solo percepción de ellos
66. Franco: ya
67. P: sino que sea un poco más objetivo porque yo siento que estamos como un poco:: | flojos en eso y lo otro que lo tuyo son cuatro sesiones | sin contar la:: | el grupo focal
68. Franco: sí | eh:: primero que la visita inicial | luego está el grupo focal | ahora estaría la entrevista | la visita a la biblioteca
69. P: necesito una | una más
70. Franco: y ahí sería
71. P: sí | tal vez llevarle ¿qué otra cosa podrían hacer como trabajo entretenido | no de difusión pero | ¿no estará esto en video y pedirles que ellos reconozcan con qué personaje asocian? algo así como presentarle historia y personajes y ver si ellos los reconocen o no:: algo más grupal | aparte que así podrías aprovechar de activar el conocimiento que ellos tienen del tema
72. Franco: sí
73. P: no sé | por ejemplo llevar una foto de la “Cueva del Pirata” y decir ¿qué es este lugar?
74. Franco: ¿a qué asocian esta imagen? podría ser
75. P: por ejemplo | yo creo que algo así enriquecería bastante tu trabajo
76. Franco: ya
77. P: está bueno pero está cojo | todavía le falta algo en que no habíamos pensado
78. Franco: sí | yo también he pensado lo mismo
79. Nixa: profe ¿pero ellos tienen que sacar algo de esto? ¿o es un taller solo para reflexionar? porque pueden tal vez | sacar un librito con mitos | no sé | que lo produzcan ellos para tener algo concreto

80. Luisa: lo que pasa es que son pocas sesiones como para::
81. P: sí | son pocas
82. Nixa: sí | eso es verdad
83. P: aparte que él no va a intervenir | él no va a ir y trabajar con estos chicos | no | sino que más bien va a:: | a investigar | va a describir algo | ahora yo todavía creo que:: si es que alcanzáramos sería ideal elaborar algún producto ¿qué curso es?
84. Franco: primero medio
85. P: claro | o pedir que ilustren una historia | sacar algo así como más:: de más peso que nos pueda servir | porque o si no vas a quedar con la sensación de que tú fuiste | miraste y te fuiste | yo creo que esa sensación tampoco te va a gustar a ti al final de la investigación y:: y también me interesa que tú te sientas empoderado de tu tema porque eres tú el que va:: a defender después | entonces al momento de la defensa uno necesita tener muchas herramientas cerca para poder usarlas ¿ya? | bien | ah lo otro | la presentación va a ser en grupo | pero la nota va a ser individual
86. Elexia: ah eso que decía que hablábamos | ya
87. P: sí | eso para dejarlo | para que ya se empiecen a preparar psicológicamente (ríen) ¿ya? o sea | presentan las dos en el caso de ustedes pero va una nota para Luisa y una nota para Rose
88. Rosmery: ¿en la del miércoles?
89. P: no no no | si la presentación del miércoles próximo es sin nota
90. Rosmery: ah:: ya
91. Elexia: no | la final la final | es que la profe la semana pasada hablaba de que:-
92. P: sí | no digan “ah ya” | que queda como un mes y una semana | 9 de julio parece que empiezan nuestros exámenes
93. Elexia: eso estaba pensando yo | que íbamos a terminar las prácticas y va a venir *al tiro* el examen
94. P: sí ¿y el examen de práctica cómo es? ¿es oral también?
95. Elexia: es que no sé si hay examen de práctica
96. Luisa: sí
97. Elexia: ¿sí?
98. Rosmery: -no sé-
99. Elexia: pero si siempre han puesto las notas:: al terminar la práctica
100. Rosmery: no | acuérdate de que el semestre pasado dimos examen
101. Franco: en los anteriores es como una exposición
102. Luisa: sí | es una exposición acerca del liceo | de lo que tú hiciste | me acuerdo de que tuvimos que reflexionar sobre
103. P: a lo mejor la Ele no la hizo *po* (ríen)
104. Elexia: yo no confío en mi memoria
105. P: por eso | se acaba el semestre y borras todo
106. Elexia: no | si ahora algo recuerdo
107. Franco: sí si es una nota del profesor-
108. Elexia: sí pero eso es como un *pelo de la cola* esa cuestión | si es la evaluación de la profesora del colegio | las notas de práctica
109. Franco: hay una autoevaluación parece
110. Nixa: sí
111. Elexia: sí
112. P: sí | debería haber una autoevaluación ahí
113. Rosmery: me voy a poner un 7
114. P: ¿ah?
115. Rosmery: me voy a poner un 7 en la autoevaluación (ríe)
116. P: seguro | entonces a mí lo que me interesa es eso o sea que le demos un poco más de peso y pensemos una actividad que no sea:: esto de:: preguntarle tanto a los chicos sino exponerlos un poco y que sean capaces de reconocer para tú como investigador | eso verlo desde afuera ¿ya? y te pasó lo mismo un poco que a Pablo | que contaron sesiones 1 y 2 como cuando yo voy a conocer el colegio y no *po* | esas son sesiones más bien

- de apresto para:: porque si no vamos a quedar con media sesión y no nos va a dar para el trabajo final ¿ya? eso es importante tenerlo en cuenta | Pablo
117. Pablo: bueno | por mi parte yo fui al colegio | a:: tratar el asunto de mis sesiones | me dieron el visto bueno así que puedo aplicar las seis sesiones
118. P: perfecto | eso es una buena noticia
119. Pablo: sí | además también fui a pedir el certificado que me:: exigían acá y lo logré también | así que lo traigo acá
120. P: perfecto | este certificado | del resto también lo necesito | ahora tenemos dos || (lee) sí | yo vi eso de la visión y misión estaba acá
121. Luisa: profesora | el certificado nosotros lo estamos revisando
122. P: como esto
123. Luisa: pero igual si yo estoy haciendo mi práctica allá/
124. P: es que saben qué/ más que nada es para comprometerlos a ellos
125. Luisa: -ah ya-
126. P: que después no te vayan a decir “sabes qué/ no lo puedes hacer porque no nos alcanzó el tiempo | nosotros pensamos que sí pero no” | no porque usted ya dio este certificado donde nos decía que autorizaba:: y:: | entonces que no vengan a cambiarnos “queremos que los preparen para el SIMCE<sup>46</sup> o para la PSU<sup>47</sup> y no para esto” entonces también es una forma en que nosotros nos:: |
127. Rosmery: -respaldemos-
128. P: nos vamos a poner un parche ante la herida y que no nos *echen a perder* la investigación | aparte que:: en el caso de ustedes sería letal porque es como:: quedaríamos sin nada a estas alturas ni lo pensemos mejor y consigamos el::
129. Nixa: es que haganlo ustedes y después le piden que lo firmen no más
130. P: sí | si es básicamente eso | si es más que nada un respaldo para todos
131. Luisa: no | si no es problema conseguirlo | si no sabía si:: como yo estoy haciendo ahí la práctica entonces no sabía si era necesario
132. P: es para la universidad | si son certificados más bien institucionales | ya | estamos listos con eso
133. Pablo: sí | ahora sí el problema que se me ha presentado es que no he podido establecer todavía las sesiones en el colegio | debido a que:: han estado últimamente con actividades extra programáticas que:: andan trayendo a los estudiantes afuera | están haciendo actividades | entonces no pasan dentro del aula y están obligados a participar
134. P: lo que pasa es que:: mira | estamos a/ | 18 de mayo | esta semana ya tendrías que hacer una sesión | la próxima también | la primera semana de junio | la segunda y la tercera si no | no te van a dar los tiempos
135. Pablo: sí | de hecho justamente por ese tema es que hablé con el coordinador y me dijo que:: | que en lo posible podría yo empezar también a hacer sesiones los días martes
136. P: perfecto
137. Pablo: que también lo aplicara ahí | para cumplir con las sesiones
138. P: bien | o sea irías dos veces a la semana\
139. Pablo: así es
140. P: perfecto | sí | si en este caso somos nosotros los que nos tenemos que adaptar a los tiempos que nos den | porque los colegios tienen también una planificación:: que cumplir entonces ahora estas actividades extra programáticas | sí | por ejemplo en estas fechas hay muchos colegios que están con las semanas de la escuela | entonces los cabros andan con la papa en la cuchara por todo el patio (ríen) y haciendo otro tipo de actividades y también lo debemos prever | entonces yo te pediría que esto lo empezaras esta semana || ya/ y para hoy | bueno | yo sé que hay otra entrega para hoy pero vamos primero | Pablo | con respecto a lo otro | el tema de las sesiones | acuérdate de que tu trabajo es de aplicación | no es de teoría por lo tanto no te da para decir en una clase “vamos a reflexionar | vamos a conocer las partes” sino que “vamos a aplicar::” o sea tus verbos

---

<sup>46</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

<sup>47</sup> Prueba de Selección Universitaria

- tienen que ser verbos de acción | tienen que ser cuestiones súper aplicadas para que no se nos queden en el aire | en eso hay que poner especial atención | y lo otro:: lo voy a volver a repetir| en el caso de las citas | todas las citas por favor| justificadas | que no nos vayan a acusar de plagio | tú sacaste la misión y visión del colegio | y eso lo tienes que explicar ¿ya? y a lo mejor eso si está dentro de la descripción hay que colocar de dónde salió y de alguna manera | trabajar eso que tú pusiste ahí y explicar cuál es el sentido| cuáles son las implicancias | porque si las dejas y las pones no más no nos sirven como dato ya/| señoritas
141. Luisa: nosotras| bueno como le decíamos anteriormente| cambiamos nuestra planificación| son ocho sesiones de igual forma y empezamos una el viernes pasado
142. P: ¿cómo les fue?
143. Luisa: eh:: bien | tenemos un-
144. P: ¿quieren mostrar las ocho sesiones arregladas? porque esas no las hemos visto
145. Luisa: ya| sí
146. P: *al tiro* | vayan ahí y prenden el computador
147. Luisa: entonces nos basamos en lo que:: nos conseguimos el libro de Cassany
148. P: ¿cuál? ¿el Enseñar Lengua?
149. Rosmery: Corregir la escritura
150. Luisa: Corregir la escritura
151. P: ya ¿les gustó?
152. Rosmery: sí | está entretenido
153. P: ese libro a mí me gusta mucho y a veces se lo he pasado a alumnas y no les gusta o que no les sirve y yo encuentro que es práctico
154. Rosmery: no | está entretenido
155. Luisa: y a raíz de eso:: o sea por lo que decía de cómo plantear la escritura| nos enfocamos solamente ahora en coherencia y cohesión | dejamos de lado lo que era –ortografía- porque eran ocho sesiones y estaba muy desorganizadas
156. P: lo que pasa es que pasaban de un tema a otro
157. Luisa: a otro claro | entonces lo mezclábamos también con el proceso| la planificación y ahora los niños están trabajando con textos no literarios eh:: y habíamos visto la noticia y la noticia ya la habíamos trabajado | entonces justamente empezamos a trabajar biografía y autobiografía
158. P: eso lo tienes que colocar en la contextualización
159. Luisa: ah ya
160. P: ya/
161. Luisa: y a raíz de esto dijimos “vamos a trabajar con la biografía y autobiografía” y a raíz de eso | trabajar coherencia y cohesión| son ocho sesiones igual y hoy se hizo la segunda
162. P: ya | ayudemos acá a las compañeras (miran el documento proyectado)| vamos viendo dice (lee) “clase número 1 | reconocer la estructura de textos no literarios biografía y autobiografía | inicio | se realiza en conjunto un mapa conceptual organizando los conocimientos previos de los alumnos acerca de los textos no literarios” ya
163. Nixa: ¿por qué no le ponen una rayita?
164. P: ¿dónde?
165. Nixa: ahí| inicio una rayita| desarrollo una rayita| que me:: (ríen)
166. P: aah:: o un espacio| no si está bien| por ejemplo allí no pusieron rayita entre una sesión y otra | y de verdad que colapsé (ríen) entonces dice “Se realiza en conjunto” esa mayúscula después de los dos puntos no son necesarias
167. Luisa: ah ya
168. P: a menos que sea una cita | ya/ (lee) “se realiza un mapa conceptual utilizando los conocimientos previos” ya y eso es mejor que partir con preguntas
169. Luisa: sí y además que-
170. P: que fue algo que yo les critiqué porque eran todas las sesiones iguales | entonces yo decía “¿qué aprendimos hoy?” | los cabros la primera sesión te pueden responder si es que son buenas personas (ríen) | pero en la segunda ya no te van a responder nada | a ver ahora lo que a mí me asusta es esto| mira | si tú me



dices “realizan un mapa conceptual” y después se define el concepto de biografía y se contrasta con el concepto de autobiografía

171. Luisa: lo que pasa es que el: el mapa más que mapa conceptual es un esquema en donde | nosotros ya vimos lo que son los textos no literarios o sea vimos las características y se hizo un esquema con lo que ellos ya sabían | entonces cuando nosotros pasamos a los texto no literarios tipo de texto normativo e informativo | se desprenden distintos tipos de texto y de ahí nace la biografía y la autobiografía y se pasa al segundo punto que es eso

172. P: (lee) “para ejemplificar el concepto los alumnos leen la autobiografía del {(DC) cantante} | Nicky Jam

173. Luisa: sí | lo que pasó es que anteriormente | no sé de qué estábamos hablando y muchos colocaban el reggaetón

174. P: sí | está bien | si me da- si mientras no sea que estuvo preso y violó a tres menores de edad en un concierto (ríen)

175. Luisa: -solamente estuvo metido en el alcohol-

176. P: ahora eso depende del profesor | por ejemplo a mí nunca me molestó trabajar:: con reggaetoneros en clases ya/ pero uno tiene que ir entendiendo que “no voy a trabajar todas las clases con reggaetoneros” | es parte de digamos | si es una buena biografía | me puede servir y (lee) “los alumnos proponen preguntas para conocer los datos biográficos de una persona | luego se la realizan a su compañero de banco para posteriormente realizar una biografía acerca de él” | ¿y eso te dio para una clase?

177. Luisa: sí | sí | el curso es súper bueno

178. P: a ver | muéstrame una | dale | quiero ver algo (revisan los textos) | | pero cualquiera no más aunque tenga flecos | si los flecos son una muestra de cariño me decía un alumno (ríen)

179. Franco: total todas son de Nicky Jam

180. P: no *po* no son de Nicky Jam | son del compañero de banco te están diciendo | a ver ¿y por qué ponen la primera letra con rojo? ella estuvo en diferencial/

181. Luisa: no | es como-

182. Nixa: todos lo hacen

183. Rosmery: sí::

184. Elexia: igualito al Seba

185. Luisa: pero tengo una alumna que además deja un espacio muy grande entre palabras y separa con rojo porque dice que al leer entiende | entonces va dejando un espacio

186. P: es un recurso ¿y lo hicieron en tercera persona? ah sí porque era del compañero | no era una autobiografía

187. Rosmery: no

188. P: (lee) “hoy en día ella tiene actualmente 14 años de edad”

189. Varios: oh:: (emoción)

190. P: (lee) “en sus tiempos libres le gusta ver televisión y salir sola | solamente le gusta el reggaetón” ni una cuestión más | olvídate escuchar Bach (ríe) | vive en Belloto Sur | estudió en el colegio llamado Nazca Belén | su signo es virgo y las cosas más importantes en la vida de ella | fue cuando viajó a Talca” ¡oh! “a Talcahuano (ríen) y a Iquique y fue muy entretenido” (ríen) ¡qué lindo! ¿por qué no tener esa edad? (lee) “Francisca Zamorano coma” separó | máatala | mata a esta niña (ríen) (lee) “es una niña muy amable | simpática | tierna | divertida | se pasa muy bien con ella | hace un muy gran esfuerzo para venir a estudiar | ¿por qué? vive muy lejos pero a pesar de eso | siempre tiene una sonrisa”

191. Varios: oh:: (emoción)

192. P: hermoso | muy lindo el texto | que le saque una ene a sonrisa no más (ríen) está muy lindo | viste que esas son evidencias | eso tiene que estar en los anexos | porque | claro | una cosa es cómo uno lo lee y otra es cómo se hace ¿ya? entonces:: me parece que está bien | tal vez eso ampliarlo a otras cosas pero bueno (lee) “terminado el proceso | los alumnos intercambian la biografía y realizan una evaluación tomando en cuenta la estructura y la veracidad de su contenido/” no sé pero-

193. Luisa: sí porque la idea era que ellos autorizaran | de cierta forma | la biografía que hizo el compañero | entonces::

194. P: ah::

195. Luisa: ellos tenían que ver si su compañero había inventado algo de su vida

196. P: te entiendo o sea si tú me haces la biografía a mí | yo al tengo que leer para ver que tú no *estés engrupiendo*
197. Luisa: claro
198. P: con respecto a mí | a lo mejor eso no está bien redactado ahí | a ver/ (lee) “los alumnos intercambian las biografías” y la persona aludida evalúa si está realmente | o sea autoriza la biografía | y a eso le podías poner un nombre como tercer cierre | autorización de la biografía
199. Luisa: ah ya
200. P: ¿te fijas? | | ya | entonces en esta sesión lo que hicimos fue | sintetizamos | reconocimos la estructura
201. Luisa: sí
202. P: ahora ¿qué estructura tiene una biografía?
203. Luisa: es una introducción desarrollo y cierre
204. P: perfecto | ya | bien | sí | me parece bien | fíjate que un comienzo yo dije “está rara” pero yo creo que por alguna extraña razón resultó la sesión (ríen) y eso es finalmente lo que importa y que vayan sacando productos
205. Paola: ¡buenas! (entrega la carta)
206. P: ¿la carta? viste que las cosas se tardan pero llegan | correcto (lee) {(AC)“se realiza una retroalimentación y se destaca la importancia”} | a ver “aplicar técnicas de co-“ es que acá es donde a mí se me produce el salto:: 3D | a ver | yo trabajé la biografía y autobiografía | y redacté | y para redactar lo que hice fue hacerlo en base a un:: esquema que era eh:: | introducción, desarrollo y conclusión/
207. Luisa: sí
208. P: y la segunda clase pasó a la cohesión/
209. Luisa: sí pero este a través de lo que es la:: la autobiografía
210. Rosmery: a través de los mismos contenidos ellos van interiorizando la coherencia y cohesión | no es que nosotros les vayamos a plantear la coherencia y la cohesión aparte de lo que hay-
211. P: como un tema
212. Rosmery: como un tema aparte sino que | mientras ellos aparte aplican la autobiografía y biografía | ellos aprenden coherencia y cohesión |
213. P: entonces podríamos | y si le ponemos acá | acá ponemos por ejemplo esto va a ser aplicar técnicas de cohesión | no dice coherencia
214. Rosmery: no | es que las dividimos en cohesión y coherencia | entonces primero una parte de cohesión y luego | una parte de coherencia
215. P: a ver (lee) “los alumnos observan una entrevista de Nicky Jam acerca de un episodio de su vida personal” | asumo que es una entrevista en video/
216. Luisa: sí
217. Rosmery: sí
218. Luisa: -hay que poner el link-
219. P: colócala | si yo digo “observan una entrevista” | pueden hasta leer una entrevista | ya | (lee) “luego se realiza una síntesis de la clase anterior” pero esa síntesis de la clase anterior | se va a hacer en base a lo que están observando ¿cierto?
220. Luisa: -sí-
221. P: claro porque sino no pueden ser como dos momentos aparte
222. Rosmery: sí
223. P: (lee) “los alumnos reciben una lista con diversos conectores y marcadores textuales | los que son explicados y ejemplificados | tomando en cuenta la entrevista vista” (ríen) suena raro analizada (lee) “en el inicio de la clase la biografía leída en la clase anterior | deberán personificar al cantante y crear una autobiografía utilizando los diferentes conectores” | | difícil | a ver ¿y con qué elementos los van a personificar?
224. Luisa: lo que pasa es que eso | la idea es que como ellos conocen a este cantante:: y todo:: y les gusta además | ellos:: yo les dije “ya | ustedes van a decir yo soy Nicky Jam” y ellos tomaron la:: | como era una entrevista y habían (sic) preguntas y respuestas | ellos tenían que usar conectores para:: de cierta forma-
225. P: ¿y por qué no haces algo?
226. Luisa: es que ya hicimos esa clase
227. Rosmery: ya hicimos | ya se hizo
228. P: es que la clase |

229. Rosmary: esa se hizo hoy día
230. P: esa se hizo hoy ¿y llevaron elementos para caracterizarse?
231. Luisa: +no+ | si era solamente escribir la autobiografía | es que personificar | yo creo que la palabra está mal [utilizada-]
232. P: [a ver] | préstame una |
233. Rosmary: sino que ellos se pusieron en el papel de Nicky Jam e hicieron su autobiografía
234. P: a ver
235. Luisa: hay unos que tienen destacado
236. P: (lee) “yo nací en Puerto Rico en el año” ah y sacaron los datos de la [entrevista]
237. Rosmary: [de la entrevista] | sí
238. P: claro (lee) “nací el 81 | mi nombre real es Nick Rivera” (ríe) y se puso Nicky Jam (lee) “y soy” | silencio chicas (lee) “un cantante de reggaetón | yo empecé mi carrera muy joven e hice un dúo con Daddy Yankee y nos fue muy bien (ríen) pero hubo muchos problemas y nos separamos | en ese momento mi carrera de cantante se derrumbó | y me tuve que ir a Colombia para empezar desde cero | y en donde encontré el amor y tuve un hermoso hijo | por ellos empecé a dejar las drogas (ríen) y ya no consumo más | en Medellín empecé a reconstruir mi carrera de cantante y triunfé y triunfé la gente de Medellín” no sabe colocar puntos y tiene todo junto en un párrafo (ríen) | (lee) “me acogió” con jota (ríen) “muy bien en su ciudad y empezó a hacer conciertos en su ciudad para ganar un poco de dinero | para empezar a hacer vídeos con más calidad y así salir a adelante” oh:: (ríen) maravilloso | miren (lee) “y me convertí en uno de los cantantes más escuchados de reggaetón” | sí | o sea no es personificar es como:: escribir | es como una escritura situada en otro lugar | a ver
239. Luisa: y acá hay una en que- | la idea era que ellos vieran y fueran marcando -los conectores-
240. P: este niño no entendió ninguna indicación-
241. Luisa: no
242. P: porque mira | | “nació en Boston como todos los-” estos niños son súper mentirosos (ríen) (lee) “soy hijo de un puertorriqueño y una dominicana | mi madre (ríen) | a la edad de diez años me mudé a | Cataño de Puerto Rico | el nombre de Nicky Jam me lo bautizó
243. Rosmary: (ríe) me lo bautizó
244. P: (lee) “un {(DC) ambulante}” deambulante/ no sé “hasta que se acostumbró a llevarme así | a llamarme así” con hache y con ce “Nicky Jam | también la gente me llamaba así | empecé ya más grande a componer música por yo mismo” (ríen) | | ¿qué curso es?
245. Luisa: primero
246. P: medio/
247. Luisa:
248. P: mira (lee) “empecé a pensar” esto está bueno “empecé a pensar y a darme cuenta de que un hijo necesitaba un futuro (ríen) | por esta razón” ahí él si marcó los conectores | ahora ojo ah/ | calladas chicas | si esto no es el espacio para hacer el trabajo | es para compartir las experiencias | | fíjate que ahí en ese caso | una cosa | Luisa | es que él use el conector y otra es el que haga la oración | porque claro | o sea el te puede poner un “por lo tanto” y no estar uniendo nada
249. Luisa: sí
250. P: entonces tienes que:: enseñarle que en el fondo el conector realmente conecta | y desde ese punto de vista una y en un párrafo aparte | que empieza un párrafo aparte no conecta nada | por lo tanto no sirve ya/ entonces | la idea es no solamente la presencia del conector-
251. Luisa: sino que la utilización | por eso | ah y lo que no está anotado ahí es que además vimos un power point con | bueno | dice que se realizarán algunos ejemplos | además de la guía que les entregué para que realizaran en su cuaderno | se:: presentó un ppt con conectores | con ejemplos-
252. P: y enseñarles el nombre de los conectores también obedece al tipo de conexión o sea-
253. Luisa: sí | eso lo vi
254. P: el disyuntivo hace una disyunción | o esto o lo otro | el adversativo pone algo que es adverso | “quiero ir a la fiesta pero no tengo qué ponerme” | y es distinto el aunque por ejemplo | que eso lo confunden mucho | suelen ellos confundir pero con aunque y el aunque no es adversativo | es concesivo | entonces es muy distinto que yo diga “quiero ir a la fiesta pero no tengo dinero” a decir “quiero ir a la fiesta aunque no tenga

dinero” en el aunque hay más posibilidades de que la acción se realice porque es concesiva | que la adversativa con el pero | entonces ojo con eso ya/ no solamente evaluar que esté presente sino la calidad de la conexión que se está haciendo al interior del párrafo | ya ¿qué más? | | ¿y resultó entonces?

255. Luisa: sí

256. P: sí | extrañamente | no | está bien ¿y cómo cerraste?

257. Luisa: algunos lo leyeron

258. P: yo creo que eso | esa manera de que | que los alumnos lean es mucho más honesto que lo que pusiste ahí

259. Luisa: ah ya

260. P: porque decirles que al finalizar la clase los alumnos reflexionan es como “niños reflexionen”

261. Luisa: ah ya

262. P: es mucho mejor que tú coloques “los alumnos leen sus trabajos y comentan acerca de qué les pareció | si tuvieron problemas para poner algunos conectores” | a mí me pasa que cada vez que yo abro un texto escolar y veo “el alumno reflexiona” yo lo que veo es un alumno que está haciendo esto (pone cara de hacer nada) (ríen) o sea no está haciendo nada | es una indicación muy vaga para un texto escolar ya/ entonces no | omitan eso | lo mismo que preguntar por ejemplo “¿qué aprendimos hoy?” | no

263. Luisa: ya

264. P: ¿ya? | entonces eso habría que arreglarle | ya sigamos | | ¿hay más?

265. Rosmery: esas son

266. Luisa: sí | tenemos las ocho sesiones

267. P: ¿ocho?

268. Luisa: sí

269. P: hicieron ocho y después “ay que no vamos a alcanzar”

270. Luisa: vamos a hacer las ocho y terminamos el 2 de junio

271. P: ah perfecto

272. Luisa: sí

273. P: sí porque sino no te iba a dar porque es mucha materia

274. Luisa: sí

275. P: ya | aplicar | lee

276. Luisa: (lee) aplicar las reglas de ortografía puntual en la escritura de un texto no literario | inicio se presenta a los estudiantes el ppt con las diferentes reglas de ortografía puntual además de un breve ejercicio con este contenido | desarrollo los estudiantes intercambiarán el texto escrito de la clase anterior con su compañero de banco | el cual deberá corregir los distintos errores de ortografía puntual y la mala utilización de conectores que pueda poseer el texto”

277. P: es que eso lo puede hacer pero la ortografía puntual nunca la vimos

278. Luisa: no *po* | la vamos a ver ahora

279. P: ¿y qué va a saber de ortografía? ¿por qué no lo ponen en vez de ortografía como las reglas de:?:-

280. Rosmery: por ejemplo en ortografía queremos ver el uso de punto y coma-

281. P: solamente puntuación

282. Rosmery: sí

283. P: porque ponerlo en función de la cohesión

284. Rosmery: sí

285. P: porque la puntuación sí que tiene que ver con: cohesión

286. Rosmery: sí

287. P: entonces ahí te queda más conectadito

288. Rosmery: sí

289. P: ya | | entonces tiene que revisar lo del compañero

290. Luisa: sí | el texto ahora de la: autobiografía/ |

291. P: perfecto | | (lee) “y se realiza un resumen de lo visto en la clase” no:: por ejemplo el cierre podría ser que ellos propongan | una síntesis de los errores que ellos encontraron con más frecuencia

292. Luisa: ah ya

293. P: y que construyan entre todos un panel de errores |

294. Rosmary: ah ya
295. P: eso es una síntesis
296. Franco: las diferencias en los efectos con errores ortográficos:: y con los otros que están bien
297. P: con los otros que están correctos | por ejemplo cuál les costó entender más | cuál les costó entender menos | qué problemas tuvieron con la puntuación | ahora en una hora y media de clases explícame cómo van a ver todo puntuación | ¿qué van a ver? ¿o que vieron porque-
298. Luisa: no | todavía no
299. Rosmary: no pero el uso de la coma | del punto eh:: ¿qué otra cosa Luisa?
300. Luisa: punto | punto y coma eh:: | y
301. P: y coma
302. Luisa: y los dos puntos/
303. P: sabes que | la diferencia entretenida es siempre entre coma guiones paréntesis
304. Luisa: ah sí
305. P: coma guión paréntesis es la triada | porque tienen que ver con la calidad del comentario que se introduce entre los signos de puntuación | entre los paréntesis siempre es muy objetiva | una fecha:: un título | si yo lo puse en inglés traducido al español:: y los guiones son súper personales | son como *cabuineo* del autor le digo yo | cuando dice “esto es así | guión | según algunos autores afirmarían cierro guión” | es mucho más personal | y la coma es más:: ortográfica o sea es mucho más neutra | es más bien para frases explicativas | para incisos que no están tan delimitados con tanta potencia ya/ | | ya
306. Rosmary: ¿otra?
307. P: otra | | (lee) “determinar el uso de diversas herramientas de cohesión en un texto no literario” | ya/
308. Luisa: (lee) “los alumnos leen una biografía de Augusto Pinochet tomada de una-“
309. P: pero explícame ¿cómo pasamos de Nicky Jam | a Augusto Pinochet? (ríen)
310. Luisa: es que lo que pasa es que no estamos seguras porque no podemos utilizar siempre::
311. Rosmary: Nicky Jam
312. Luisa: claro | entonces
313. Rosmary: lo encontramos muy reiterativo
314. Luisa: la idea acá
315. P: mira | la Violeta Parra
316. Rosmary: es que lo que pasa es que-
317. P: el Pollo Fuentes y su biografía |
318. Luisa: ay
319. P: sí po
320. Rosmary: que queríamos generar un grupo de opinión también *po*
321. Franco: Luis Dimas
322. P: Luis Dimas | es que yo estoy haciendo un trabajo así también de producción en la Católica | que tenían que elegir un ídolo chileno -salió hasta la tía Yoli-
323. Luisa: ah no | sabe por qué elegimos a Augusto Pinochet/ porque en el desarrollo la idea es que ellos reconozcan los diferentes sinónimos o palabras que se utilizan en los diferentes contextos | entonces si encontramos una:: biografía de Augusto Pinochet | eh::
324. P: de la fundación tanto
325. Luisa: sí | en comparación a otra | las palabras van a ser muy distintas | |
326. P: pero es que eso- tú me dices mira tú me dices (lee) “objetivo | determinar el uso de diversas herramientas de cohesión” | ¿me entiendes? o sea ¿dónde está el objetivo ahí? o a ver déjame pensar | | ¿tú quieres que contrasten algo?
327. Luisa: sí pero mire | en el desarrollo dice (lee) “a raíz de la actividad anterior se desprenden conceptos como sinonimia hiperónimo y el uso de pronombres” esos son los tres elementos de: las herramientas que vamos a utilizar (lee) “este contenido es ejemplificado con las dos biografías que ya leímos”-
328. P: entonces lo que tú vas a ver es correferencia léxica
329. Rosmary: sí |
330. P: pronominalización | recursos léxicos y gramaticales/ | | sinónimos *pa* mí no existen
331. Luisa: ya

332. P: sinónimos son | pon contigüidad semántica | puede ser | como cuando yo digo la muchacha la niña | pero no es que sean sinónimos | sino que son contiguos a nivel semántico ¿ya? por contigüidad semántica | hiperónimos hipónimos y pronominalización | la elipsis no porque como es tan mística y no se ve (ríe) los niños nunca la pueden reconocer | | es que es un lío que uno reconozca una elipsis | uno dice “ vamos al patio ¿quiénes? nosotros/ ¿y dónde está? no está” entonces hay elipsis | no entonces mejor es que no | eso puede ser contigüidad semántica porque también te da para la repetición parcial | total | para los términos equivalentes | ya/ hiperónimo hipónimo y pronominalización | ahora con esos tres tendríamos un semestre completo | a ver baja (en el documento proyectado) | | pero ¿cómo? ¿Augusto Pinochet y ahora Alexis Sánchez? (ríen)
333. Luisa: sí | lo que pasa es que ya hicimos la diferencia o sea queremos ver que ellos contrasten estas dos biografías y luego -no sé-
334. P: no:: no sé pero pensemos | espérate | lo que podríamos hacer-
335. Rosmary: no | lo que pasa es que en la primera clase le pasamos Augusto Pinochet por el tema que decía la Luisa porque dos medios lo presentan de diferente forma | entonces se hace un método inductivo | que los chicos vayan deduciendo y a raíz de eso [nosotros sacamos los | contenidos | les explicamos los contenidos]
336. P: [entonces explique eso en el inicio “a partir de la escritura de dos versiones] de la biografía de nuestro Comandante (ríen) Augusto Pinochet | de nuestro General | del *tata*” ya/
337. Rosmary: entonces después por eso se ocupa otra biografía porque ya se:-
338. P: pero estas haciendo dos cosas diferentes | ojo | en una o sea los dos trabajos son muy interesantes pero en una estás haciendo valoración léxica | un trabajo de semántica | ¿te fijas? o sea el constatar la diferencia de elección de las palabras | la forma de si son pasivas o activas para entender el autor-
339. Rosmary: no no | no es ese el objetivo | lo que nosotros queremos es que los chicos se den cuenta que en un mismo párrafo a una persona se le puede decir de diferentes formas |
340. P: ah | no entre dos textos distintos\
341. Rosmary: no no |
342. P: pero es que eso pasa en cualquier texto | no solamente con Pinochet | eso pasa si yo digo “supermercado Santa Isabel ofrece a sus clientes” | claro | el “sus” a quien está reemplazando/ o sea son recursos
343. Luisa: ah ya
344. Rosmary: ya
345. P: entonces yo siento que | de repente | si quieren estar con la biografía | si van a elegir por ejemplo a Alexis Sánchez | busquen algo por último más contiguo | o sea si van a elegir a dos | dos futbolistas | Marcelo Salas y Alexis Sánchez
346. Luisa: ah ya ya
347. Rosmary: sí
348. P: pero que no queden los niños con la idea | con la misma idea que uno queda de ¿cuál es el objetivo de esto?
349. Luisa: ah ya
350. P: o yo quiero analizar las figuras porque ojo | esos tres mecanismos que tienen ahí no les dan para entender metáfora metonimia | no | entonces claro Pinochet es interesante | y de hecho nosotros una vez lo analizamos en “Análisis del discurso”
351. Pablo: ah sí
352. P: a Pinochet ¿y a quién más analizamos un día que estábamos medios nazis? A Hitler y a:: un venezolano “todavía huele a azufre”
353. Pablo: Hugo Chávez
354. P: Hugo Chávez
355. P: “todavía huele a azufre acá” cuando da el:: en la- | | y Hitler como le ponían esta especie de:: altar con flores | un montón de cuestiones ahí interesantes | entonces claro en ese sentido es interesante | | ahora mira | mira ¿cómo llegamos a La Odisea?
356. Luisa: pero es que | ellos además están leyendo La Odisea
357. P: es que no puedes hacer todo | no caigas en la tentación de querer unir y hacer todo
358. Luisa: es lo que le acabo de decir a la Rose
359. Rosmary: es lo que me acaba de decir

360. Luisa: entonces | ah lo que pasa | es como una tarea para la casa “chiquillos | mientras vayan pensando en un personaje de La Odisea con el que ustedes quisieran trabajar” -eso es-
361. P: ¿para? la próxima clase/
362. Rosmary: sí
363. P: a ver | paren | muéstrenme la otra clase
364. Rosmary: (muestra) aquí pasamos los:: elementos de coherencia | ahí | ahí
365. P: (lee) “los alumnos miran una entrevista realizada a un político y se comenta y reflexiona en torno a lo dicho en ella” | también está muy vago o sea ¿qué se comenta? ¿qué se reflexiona? | porque si tú les dices a los niños “reflexionemos” capaz que se pongan a llorar (ríen) | no sé o sea los niños son tan extraños (ríen) (lee) “con las máximas conversacionales se define el concepto de implicatura” | ya pero las máximas conversacionales son conversacionales | son de la conversación
366. Luisa: entonces hay que cambiar el tema de la [entrevista]
367. P: [correcto] | | las implicaturas son otro tema | implicaturas y presuposiciones | y esas son difíciles y no son de:: son de Grice pero no son las máximas conversacionales | se llaman implicaturas conversacionales | y presuposiciones
368. Luisa: no pero profe cuando uno- ¿cuál es el nombre que se le da al hecho de respetar una máxima | o romperla?
369. P: son principios de cooperación
370. Luisa: -eso es entonces-
371. P: no | lo que ustedes quieren trabajar es implicatura | yo creo | si están hablando de coherencia porque las de conversación son de la conversación | implicaturas tienen que ver con la información que está implícita en el texto | es como cuando yo digo “el gato está sobre el tapete” que es el ejemplo que da Grice que lo leí hace como quince años (ríen) y tú | eso implica que tiene que haber un tapete en el cual se pose el gato | sino parecen estos diálogos absurdos que eran entre el Profesor Jirafales que tenía el Chavo ¿se acuerdan de esos personajes que eran un poco absurdos?
372. Rosmary: -Godínez-
373. P: Godínez y el: jeso podrían usar para introducir el tema de la coherencia *po!* los que hacían con los dedos así como (hace mímica, ríen) | eso podrían hacer poner los videos y que los chicos definan qué es la coherencia para ellos
374. Luisa: ah ya
375. P: ¿ya? | | muy bien
376. Rosmary: - nos quedan dos-
377. P: me han *hinchado* con las máximas si las máximas no
378. Luisa: ah ya entonces las máximas no pero sí las implicaturas
379. P: sí las implicaturas pero no las máximas | yo creo que ustedes a eso se referían | cuando pensaron en Grice
380. Luisa: sí
381. P: y no pensaron en la otra |
382. Franco: -así que están pensando en Grice-
383. P: no:: (ríen)
384. Luisa: Franco::
385. P: cuando venga a Chile le vamos a decir yo una vez lo vi en vivo
386. Franco: [ya]
387. Nixa: [¿cómo?]
388. P: y lo vi así en una sala con interpretación y nos pusieron audífonos y fue todo un show | ya | tema y rema
389. Rosmary: espere espere
390. P: ya | (lee) “reconocer la estructura del párrafo como elemento de coherencia” | | estructura del párrafo según qué/ San Mateo San Juan (ríen)
391. Luisa: es que:: según Cassany
392. Rosmary: según Cassany
393. P: y según Cassany ¿cuál es la estructura del párrafo? |

394. Luisa: el párrafo tiene una función y:: ¡ay se me olvidó! | |
395. P: ¿se referirá a-¿
396. Luisa y Rosmery: extensión y unidad |
397. P: pero eso son propiedades | no estructura
398. Luisa y Rosmery: ah ya
399. P: propiedades del párrafo | de hecho la Calsamiglia por ejemplo que a mí me gusta mucho habla de los principios | principio de núcleo adjunto principio de relevancia
400. Rosmery: ¿cómo se llama? - anótala-
401. P: la:: Calsamiglia | ustedes [la tienen en]
402. Franco: [Las cosas del decir]
403. P: Las cosas del decir justamente
404. Luisa y Rosmery: ah::
405. P: si estaba
406. Rosmery: sí sí está | sí lo tengo
407. P: el año pasado sí | sí estaba | es que iba poco (ríen) | sí estaba ¿te acuerdas que vimos principio de núcleo y adjunto? ¿de relevancia? | de progresión de introspección/ son como de los textos en general entonces esos son principios | | yo creo que lo que ustedes quieren hacer ahí es más bien que el niño entienda que | no hay que escribir todo junto
408. Rosmery: como el niño de aquí (señala texto)
409. P: como ese niño
410. Rosmery: sí sí
411. P: que ya está reprobado ya (ríen)
412. Luisa: lo voy a echar de la sala mañana
413. P: no saca nada con seguir yendo al colegio ese niño (ríen) ¡pobrecito! | | (mira el ppt) ya tema y rema me parece bien | ¿imagen de Zeus? (ríen) ¿alguien le tomó una foto? no sé | (lee) “en conjunto se aporta información en torno a él” ya eso según una lluvia de ideas | (lee) “corresponde al tema | aportará información nueva” ¿y qué vas a decir? ¿cómo un *cahuín* de él?
414. Luisa: sí
415. P: ¿que se casó con no sé quién?
416. Luisa: sí
417. P: y eso sería rema
418. Rosmery: sí |
419. P: ya *po* entonces lo de La Odisea está corrido porque:: se lo mencionaste tres clases antes
420. Luisa: sí *po* para que vayan pensando en que::-
421. P: ay pero si no son tan lentos *po* (ríen)
422. Luisa: además que están leyendo el texto entonces
423. Rosmery: hay que darles una pausa para que puedan eh::
424. Luisa: porque al principio se menciona Zeus también no sé-
425. P: ¿qué van a hacer? o sea van a hacer como [calladas chicas]
426. Luisa: [y de nuevo pusimos] personificar | y teníamos que cambiar la:: porque van a crear una autobiografía -y la van-
427. P: ¿pero sabes cómo podría ser? que ellos relaten un episodio con información nueva | por ejemplo quieren saber lo que no conté en La Odisea y que a mí me pasó/-
428. Luisa: ah:: ya
429. P: ¿me entiendes?
430. Luisa: sí
431. P: para que entiendan lo que es tema y rema | “bueno cuando llegué y encontré a Circe en realidad lo que pasó fue” | entonces tema lo que ya conocen de Circe:: de Odiseo | rema la información que van a inventar
432. Rosmery: ya ya
433. P: ¿ya?
434. Rosmery: (indicando ppt) ¿bajo?



435. P: (lee) “se hace un repaso mediante un esquema en el pizarrón considerando los elementos” mm no me convence mucho (ríe) hay que buscar otra ¿ya? | sigue (lee) “aplicar los elementos de coherencia y cohesión en un texto no literario” aquí es como la síntesis
436. Rosmery: sí | | y esa es la clase final:: para:: juntar los:: [resultados]
437. P: [mira] tiene detalles pero está mucho más hilado que lo que me presentaban la clase anterior ¿ya? | pero tiene detalles o sea yo creo que hay que volver a hacer este mismo trabajo que hicimos ahora entre todos
438. Luisa: sí
439. P: ustedes volver a revisar volver a revisarlo | ahora si ustedes hay algo de lo que acá | plantean y que no les resulta | también eso es importante de:: especificarlo al momento de hacer el análisis de los resultados ¿ya? | y también ver qué tipos de errores se cometen:: para después levantar categorías de datos
440. Luisa: ya
441. Rosmery: ya
442. P: perfecto | sí | esto está mucho más organizado | sigo pensando que están viendo muchas cosas | o sea me pasa que si ustedes me dicen “esto es como una pincelada de” para los niños entonces:: son como muchos:: muchos objetivos distintos | coherencia y cohesión por ejemplo en seis clases
443. Luisa: ocho
444. P: ocho clases | pero bueno o sea se va a tener que:-
445. Luisa: es que tampoco estamos tomando todos los elementos porque:: nosotros según lo que dice Cassany igual-
446. P: por ejemplo cuando tomen los conectores no tomen todos los conectores | tomen los causales los consecutivos
447. Franco: finalidad
448. P: finalidad puede ser pero no todos
449. Luisa: ya
450. P: o sea el error que uno comete cuando hace clases es querer pasarlo todo rápido | y no *po* después a los cabros eso se les olvida ¿ya? bien | me parece entonces vamos en la segunda sesión
451. Rosmery: sí
452. P: ¿quién más? | Camila
453. Camila: es que no lo traje solo impreso
454. P: no lo tienes o sea trajiste el informe impreso solamente
455. Camila: o sea traje:: es que las clases todavía-
456. P: porque lo que hoy día tienes que entregar es la primera sesión | el informe de la primera sesión | ¿sí?
457. Camila: sí -xxx-
458. P: ya ah:: entiendo
459. Camila: -y:: la secuencia todavía no la termino-
460. P: perfecto
461. Camila: -pero hice el informe para-
462. P: esto es lo que me interesa para:: para esta sesión
463. Camila: ah ya
463. P: porque lo otro en el fondo yo te lo evalué en la anterior pero este igual lo voy a revisar
464. Camila: -sí porque este es otro-
465. P: sí | ya entonces esto me lo entregas tú
466. Camila: -sí está lo que tenía que:: y hay más cosas pero-
467. P: sí | esto me lo entregas tú ahora en la entrega número tres ¿algún problema para aplicar?
468. Camila: -no-
469. P: ¿tiene el curso?
470. Camila: -sí-
471. P: maravilloso | ya ¿quién me falta?
472. Camila: yo voy a hacer lo mismo que las chiquillas pero ellas están trabajando con el texto no literario y yo estoy trabajando con el texto literario | entonces yo voy a hacer que hagan un cuento
473. P: un cuento fábula
474. Camila: microcuento

475. P: microcuento también | se pueden trabajar | ya Nixa y Elexia
476. Nixa: ya | eh:: nos ha ido súper bien y:: como el lunes creo que había una capacitación porque iban a hacer una actualización del Marco para la Buena Enseñanza | eh:: no teníamos clases así que adelantamos la sesión y la hicimos el lunes la segunda
477. P: ¡qué bueno porque vamos a estar!- ¿igual van a tener sesión el viernes o no?
478. Elexia: sí | es que la adelantamos porque si no terminábamos el 17 y ahora vamos a terminar el 10
479. Nixa: sí
480. P: bien | niñas habilosas si hay que aprovechar todo ese tipo de ocasiones
481. Elexia: si es que eso estábamos haciendo ahora porque le queremos entregar las dos bitácoras entonces tenemos la del:: viernes pasado pero estamos haciendo la de la segunda sesión para entregarle las dos
482. P: ya | pero necesito la de la primera:: la primera ¿cómo les fue? [ya muéstrela]
483. Nixa: [¿la podemos mostrar?] (a Elexia) ¿la guardaste o no?
484. Elexia: sí
485. P: ya | ahora por favor | no todo nos va a resultar siempre | pero hay que tratar de que nos resulte la mayoría de las cosas |
486. Nixa: igual tratamos de hacerlo como el análisis que:: que dijo usted | así que:: | (busca un archivo en computador para proyectar y los compañeros entregan trabajos)
487. Rosmery: -profe no le pusimos portada-
488. P: ¿no tiene portada? ¡ay qué pobre!
489. Marcela: profe nosotros no hemos hecho sesión así que no vamos a poder entregar el informe
490. P: ¿por qué?
491. Marcela: porque no podemos hacer la sesión | todavía no nos han dado pase
492. Paola: nosotras hoy día teníamos:: el viernes pasado fuimos al hospital | y:: la señora Darinka nos dijo que:: el miércoles a las doce y media podíamos comenzar a hacer nuestra sesión
493. P: ya
494. Paola: pero:: tenemos que llamar porque-
495. P: por la eventualidad
496. Paola: por los niños | pero nosotros llamamos hoy a las nueve de la mañana y:: había ido un solo niño | entonces era imposible realizar nuestra primera sesión hoy día | nos fuimos al hospital nuevamente o sea igual fuimos al hospital aprovechamos de sacar la carta | y hablamos con Don Pedro
497. P: ya
498. Paola: y Don Pedro nos dijo que:: en vista y considerando todo lo que sucede con | lo que rodea al aula | por el tratamiento el cima en fin | nos:: dijo que él nos iba a llamar para que comenzáramos:: a hacer entonces | a hacer nuestra investigación o sea si podía ser la próxima semana podía ser lunes martes miércoles jueves viernes | y que teníamos que estar atentas al teléfono porque él nos iba a avisar | hoy día en la mañana cuando hablé con la señora Darinka me dijo que el próximo miércoles | y yo le dije de la posibilidad de hacerlo mañana por ejemplo mañana jueves o el viernes | “no” me dijo porque esta semana tenía puras pruebas | ya entonces el próximo miércoles
499. P: pero ¿cómo tienen prueba? si se supone que la cuestión no era con prueba | ahí van a tener que manejarlo muy bien chiquillas porque esto tiene que estar listo en junio
500. Paola: así es | entonces hoy día por lo mismo fuimos a hablar con Don Pedro
501. P: ya
502. Paola: fuimos a hablar con él y:: y él nos dio todas las posibilidades y nos dijo “no si la investigación” de hecho nos dio una carta “la investigación la van a hacer” “sí lo que pasa es que Don Pedro nosotros nos estamos retrasando en nuestras cosas” entonces qué sucede/ que estamos aquí estancadas y no podemos hacer absolutamente nada entonces necesitamos la próxima semana comenzar sí o sí | entonces quedamos nosotros le dijimos que teníamos disponibilidad toda la semana en el horario que desee y que nosotros íbamos a estar ahí | le dejamos el teléfono y vamos a estar atentas para aplicar todo | tenemos incluso todo comprado para aplicar la entrevista o sea el grupo focal | y:: bueno esperar no más por eso no pudimos traer hoy día informe
503. P: sí | o sea en esa misma situación está hoy Pablo que me escribió antes para avisarme que:: pero insisto o sea esto tenemos una semana de margen y nada más | o sea yo necesito este informe el próximo miércoles | es lo que yo puedo dar de plazo porque si no no estamos cumpliendo con las etapas y desgraciadamente | o

sea yo entiendo que no depende de uno | pero:: no podemos hacer mucho más por último habrá que inventar otra manera de hacerlo o que la profesora les aplique algo o sea buscar el acomodo | o sea realmente yo creo que ellos pueden tener razón en el sentido de que nosotros dependemos de cómo estén los niños |

504. Paola: sí pero ella planifica | ella sabe lo que va a hacer durante la siguiente y la siguiente semana entonces para qué nos dice el viernes pasado que el miércoles eh:: está bien nosotros entendemos que el día esta frío pero podía haber sido mañana podía haber sido el viernes | pero ella después me sale con que hay prueba que los niños tienen prueba toda la semana | por eso hoy día fuimos y hablamos con él pero tengo la fe de que nos va a::

505. P: por supuesto | sí porque si no no vamos a alcanzar a terminar | ese es el tema ¿ya chicas?

506. Paola: ya

507. P: ya | y:: ahora veamos

508. Nixa: ya

509. P: ah pero este ya lo vimos ¿o no?

510. Elexia: no

511. Nixa: ya acá está la bitácora

512. P: ya

513. Nixa: esta es la bitácora que:: como que detalla todo lo que se:: se va haciendo

514. Luisa: ¿por qué saludaron a las siete personas y no a todas? ¿o fueron las mismas siete?

515. Elexia: es que eran siete

516. Nixa: eran siete

517 P: ¿siempre han sido siete? ¿no eran once?

518. Nixa: pero es que inscritas fueron once

519. P: ah::

520. Nixa: pero las que han asistido son siete

521. Luisa: es que suena como que:: hubiese ido más gente y solo saludaron a las siete (ríen)

522. Nixa: es que-

523. P: no es que dice la Nixa que estuvieron saludando-

524. Elexia: que asistieron

525. Luisa: no sé po

526. Elexia: es que eran las mismas [que fueron al grupo focal]

527. P: [espérate] (lee) “vieron el video/ | que se llama Escucha a Chile”

528. Elexia: sí

529. P: ya y (lee) “empiezan a comentar las señoras les hacen preguntas | “expone como dos familias” perfecto | “al finalizar la historia en los créditos se expone la canción de Víctor Jara “Te recuerdo Amanda” | algunas empiezan a cantar” mira qué *chori* las chiquillas

530. Elexia: sí::

531. P: disfrutándola | (lee) “cuando se pausa el video | una mujer comenta “nadie informaba”” disfrutándola | *al tiro* venían | pero “empiezan a explicar lo de la Radio Moscú:: les hacen preguntas para ir al tema de qué hablan las emisoras comunes” ya | sigue a ver | baja (lee) “se les expone un power point ¿continuamente?” no:: a continuación | “se les pone un power point para exponer” se les pone para exponer/ (ríen) no “los temas principales | los conceptos que se desarrollarán | se les hace algunas preguntas para activar los conocimientos previos | entre ellas motivan a las que no lo han hecho y les hacen las preguntas en forma directa | cuando una pregunta les parece difícil les preguntan a las guías qué quiso decir | una de las preguntas que más logró crear una conversación fue ¿qué puede decir sobre el toque de queda?” ya | el tema del toque de queda | el plebiscito del 98 | está bien hecha la descripción a ver baja

532. Nixa: es que se adelantaron a los:: temas

533. P: bueno es que así es *po* | no van a seguir como la misma ruta y por eso es que nosotros vamos a tener que ir modificando continuamente lo que hagamos-

534. Nixa: es que es::

535. Elexia: abajo en el::

536. Nixa: es que nosotros después:: analizamos la actividad y eso por ejemplo fue una desventaja | es que hay un cuadró mire

537. P: a ver
538. Nixa: (muestra) aquí | entonces por ejemplo: la de las preguntas || preguntas que no eran lo mismo redundando en el tema tratado fue una desventaja
539. P: ¿y ese cuadrito de dónde lo sacaron?
540. Nixa: lo hicimos nosotros
541. P: pero es como del modelo de Sampieri o no/ ¿se acuerdan cuando: él explicaba como levantar los códigos de las categorías de las entrevistas?
542. Elexia: mm (asiente)
543. Nixa: sí
544. P: está bien
545. Nixa: y esos son por actividades y luego si se cumplieron o no los objetivos || y:: luego como había dicho que hiciéramos el FODA lo hicimos
546. P: bien
547. Nixa: acá tenemos una pregunta porque dice en lo que está en rojo dice “extensión de las sesiones más allá de lo programado [¿eso es una debilidad?]
548. P: [es una debilidad *po*] sí *po*
549. Nixa: ¿sí?
550. P: claro *po* | ahora eso les va a pasar |
551. Elexia: siempre (ríe)
552. P: siempre porque además | aparte que tienes puras mujeres y las mujeres empiezan “sí porque yo me acuerdo que en dictadura me compré un sombrero amarillo” | “sí que maravilloso | yo me acuerdo que tenía un”- tienen muchas digresiones | entonces si ustedes eso lo grabaran | yo me daría cuenta que del tema si es una hora hablan quince minutos | y el resto “sí el toque de queda | sí mi abuelo tenía un negocio:: y le fue re mal porque a las ocho lo tenía que cerrar y una vez vinieron los militares y bla bla bla” te vas para otro lado entonces todavía ustedes no tienen la experiencia como para hacerlas volver al tema | y tampoco a lo mejor sé-
553. Elexia: es que yo creo que::
554. P: sé si sea bueno tampoco porque:-
555. Elexia: es que por eso yo digo que no es como estar en el colegio enseñando un contenido sino que igual la idea es que ellas se explayen y:: y digan lo que:-
556. P: sí pero igual hay que ponerle un límite de repente para:: que también ellas sientan que están siendo guiadas
557. Nixa: sí si por ejemplo la sesión del lunes nos pasó que estábamos hablando de la memoria histórica | y se desviaron con otro tema y luego nosotros:: bueno la Ele dijo “ya chiquillas leamos la pregunta de nuevo” y ahí como que ya listo volvamos entonces::
558. P: y todas las chiquillas ahí sacando los lentes (ríen)
559. Nixa: sí::
560. Elexia: -cuando le pasamos las preguntas que tenían que leer-
561. Nixa: la verdad es que lo imprimimos súper grande porque eran de esas preguntas que había que sacar de un saco y era como “ya a quién le toca” “yo” (hace la mueca de ponerse los lentes) a “a ver espérate” (ríen) +no ¿y sabes por qué no la leía? porque la tenía al revés y dijo “pero la tiene al revés pos oiga” “ah ya verdad” + y la dio vuelta
562. P: pobrecita:: donde se ponen nerviosas también *po* si igual | yo creo que piensa tú que:: claro ellas son fogueadas porque han ido | yo estuve leyendo ahí la descripción que ustedes hicieron | a otros talleres se conocen en conjunto pero son talleres de tejido
563. Elexia: claro
564. P: una cosa es hablar del punto arroz doble (ríen) y otra es hablar del toque de queda durante la dictadura donde a lo mejor les mataron gente | o les pasaron cosas
565. Nixa: nosotros por eso también en amenazas pusimos (lee) “se confunde el ciclo de cine literatura y música con un ciclo de política”
566. P: sí claro que es una amenaza | desvirtuar la cosa o sea:: | es que ojo porque también lo de ustedes no es un ciclo de cine | no es que vamos a analizar las distintas etapas del cine no | se utiliza el recurso cinematográfico

567. Elexia: claro
568. P: para hacer un rescate
569. Elexia: es un recurso para
570. P: claro sí | no es un ciclo de cine no es un tema estético el de ustedes
571. Nixa: claro
572. P: es un tema más bien vivencial el objetivo es otro | por eso es que es muy arriesgado | tuvieron suerte con la gente que les tocó | si les tocan otras señoras así de poblaciones enemigas (ríe) las que viven no sé en el otro paradero con estas (ríen) *queda la escoba* pero como son amigas entre todas | se van también autorregulando
573. Nixa: profe una pregunta
574. P: dígame
575. Nixa: aquí estamos analizando los datos ¿cierto? ¿o es solamente el informe?
576. P: no lo que pasa es que en cada sesión tenemos que ir levantando datos tenemos que ir levantando categorías y pensando en cómo lo vamos a categorizar al final
577. Nixa: ya
578. P: si por eso es que vamos entregando sesión por sesión
579. Nixa: -bueno después-
580. Elexia: ah pero una vez que entreguemos todas las sesiones como que analizamos-
581. Nixa: ahí se analizan los datos ¿o no?
582. P: claro | tenemos que ver como leemos todo y ver cómo vamos a sistematizar
583. Elexia: ya
584. P: pero esto también es importante o sea el informe clase por clase también va dentro de nuestra tesis
585. Elexia: sí porque eso nos va a dar pie para:: llegar-
586. P: por supuesto porque lo nuestro es cualitativo o sea esto es la tesis
587. Elexia: mm
588. P: esto no es para nosotros un anexo
589. Nixa: no | esto es la tesis
590. P: estos son los datos que yo recojo | y eso tiene que ir al interior de la tesis (a Marcela) me falta de ustedes nada más
591. Rosmery: ¿y qué sería anexo?
592. P: el anexo/ por ejemplo las fotos las grabaciones
593. Nixa: los grupos focales
594. P: los grupos focales
595. Elexia: la planificación
596. P: las planificaciones | va a depender de cada caso | es distinto porque yo creo que van a ir dentro de la tesis no van a ir como anexo
597. Elexia: sí yo creo que debería ir como antes de la bitácora
598. P: es que nuestra tesis no es teoría acerca de algo sino que es el algo | no sé sino vamos a tener puros anexos y no vamos a tener tesis (ríen) ¡qué triste!
599. Nixa: sí yo creo que va la planificación por ejemplo sesión 1 bitácora sesión 1
600. P: bitácora por sesión::
601. Nixa: claro
602. P: y después:: análisis y levantamiento de los resultados | y vamos a tener que inventar cómo hacerlo porque en realidad si no no::
603. Nixa: [entonces]
604. Marcela [¿cómo?] ¿no hay una fórmula para categorizar los datos?
605. P: no hay porque cada tesis es distinta
606. Marcela: yo eso mismo le iba a decir que:: si había una fórmula para poder analizarlos luego
607. P: no | porque no hay | de hecho nosotros la que vimos el semestre pasado fue la de Sampieri que era por ejemplo la que te decía preguntas de tal cosa preguntas de esto otro y así levantamos tú levantabas los datos |pero eso tiene que emerger y eso lo hemos dejado súper claro | de los mismos datos que yo recabo porque sino sería una tesis cuantitativa
608. Nixa: profe

609. Marcela: pero igual
610. Nixa: entonces acá viene la bitácora después viene reflexiones y acá debería venir el título levantamiento de:/-
611. P: pero todavía no
612. Elexia: al final po
613. P: al final
614. Elexia: al final de las sesiones
615. P: al final
616. Nixa: ah::
617. P: al final de todas las sesiones | y ahí tengo que ver por ejemplo qué cosas resultaron | ahora ojo ah | que cuando tú haces este cuadrito de objetivo cumplido y no cumplido puede perfectamente haber una sesión en que tú no cumplas tu objetivo
618. Nixa: sí *po*
619. Elexia: es que por eso le decíamos también-
620. P: claro | tú puedes decir por ejemplo yo en esta sesión yo en esta tercera sesión | en realidad pasó algo en el país por ejemplo | murió Doña Lucía | y el tema fue ese
621. Elexia: mm
622. P: ¿te fijas? y claramente tú no las pudiste sacar de ahí o sea hiciste tus actividades pero el foco estuvo ahí | entonces claro hay muchas cosas que-
623. Elexia: a lo mejor no va a ser una sesión perdida pero no se logró el objetivo que
624. P: y no se logró no más *po* | o sea cuántas veces uno hace clases y uno tiene su objetivo claro todo pero hay otras situaciones que emergen y tienes que solucionarlas si uno es profesor no es relator
625. Elexia: mm
626. P: esa es la diferencia | no va con un speech grabado a hacer coaching ni nada sino que va a:: a trabajar con gente y eso es importante considerarlo || ya | me parece bien y cada grupo tiene que proponer su manera de: de levantar sus datos | por ejemplo:: no sé en el caso de ustedes problemas con las actividades de inicio con los cierres o problemas de la misma por ejemplo:: que nos faltó tiempo para ver algo o nos sobró tiempo | o sea hay que ver cómo ir categorizando
627. Marcela: ¿pero ahí igual lo derivamos a porcentajes?
628. P: ¿cómo?
629. Marcela: por ejemplo:: no sé | tantos niños respondieron a tal pregunta-
630. P: pero es que lo que importa no es el dato cuantitativo acá sino que cómo respondieron y poner ejemplos de esas respuestas | por eso es que eso que tú hagas que yo lo leí no por curiosidad solamente sino que eso es algo que dice “y esto hicimos la primera sesión y acá está”
631. Rosmary: una prueba
632. P: claro es una prueba de y fíjense que esto cómo lo hizo este alumno | fue el que mejor lo hizo o el que peor lo hizo | y puedo empezar a jugar ahí pesco la mejor con la peor | y por qué creo que pasó esto | o sea una tesis cualitativa es *pega po*
633. Marcela: sí po
634. P: no es contar cuántos respondieron a la pregunta 1 y ponerlo en una tablita Excel y sacar la moda y la mediana y todas las cuestiones y aplicar clic y después hacer un gráfico de torta | no *po* o sea si ustedes me preguntan para mí una tesis cuantitativa es mucho más fácil de hacer que una cualitativa | porque la cuantitativa todo está ustedes vieron el semestre pasado todo está pauteadito | en cambio en la cualitativa uno tiene que identificar categorías | nominar las categorías | ejemplificar las categorías |
635. Marcela: sería como describir más que:: categorizar-
636. P: es que hay que ejemplificar por ejemplo si tú me dices “dentro del grupo de los niños que hicieron bien el texto están los que lo hicieron bien por esto y por esto otro | los que hicieron bien el contenido y no se ajustaron a la forma y los que hicieron la forma pero no el contenido” {(AC) y ahí tienes una categoría-}
637. Rosmary: ahí habría una categoría
638. P: claro | claro
639. Rosmary: y ahí uno tiene que empezar a describir el porqué uno cree que los estudiantes lograron los objetivos y otros no/-

640. P: por supuesto | claro y en qué casos se logró | y más que “y porqué yo creo” o sea describir cuándo se logró y cuándo no
641. Rosmery: ah:: ya
642. P: ¿te fijas?
643. Camila: profe después que ellos produzcan por ejemplo no sé si voy a tener observaciones de todas las clases porque son muchos
644. P: o sea es que son muchos | pero no los treinta los treinta no *po-*
645. Rosmery: saca una muestra *po*
646. P: los treinta y seis no pero pueden ser unos tres por clase uno que sea bueno uno regular uno malo
647. Rosmery: tú le das vida a tu tesis
648. P: claro | y tú puedes decir por ejemplo:: si tú quieres ver si te desespera no tener datos | decir el 15% del curso no lo logró el 30%- pero eso tiene que ir de la mano de la justificación en base a la evidencia empírica | a nosotros no nos sirve el dato por el dato | no nos sirve el 15% no nos sirve el treinta como dato | sino cómo lo logro ese quince cómo lo logró ese treinta o cómo no lo logró ¿queda claro?
649. Rosmery: sí | sí sí sí
650. P: yo creo que deberíamos hacer un recreo | en la vida
651. Rosmery: sí::
652. Nixa: profe esto se lo imprimimos y se lo traemos/
653. P: sí se entrega impreso | sí
654. Elexia: ay pero podemos terminar la dos y se la entregamos *al tiro* ¿o le entregamos la uno no más?
655. P: es que no había entrega de dos | pero bueno ya entrégame la dos
656. Elexia: es que como:-
657. P: y la reviso | mejor | sí pero la reviso como parte de la dos porque nunca hubo entrega de la dos ya pero entrégame las dos para revisar

## 1.9 Sesión 9

**Miércoles 25 de mayo 2016 15:30 horas**  
**Seminario de Grado - Profesora Marcela**  
**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

|| pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora en la clase está Franco)

1. P: ya comencemos no más con los que estamos (ríen) tengo tu trabajo (a Franco)
2. Franco: ya
3. P: pero no le puse nota porque no calculé los puntos pero está revisado
4. Franco: ya
5. P: espérame un poquitito
6. Franco: eso es lo que me importa | la revisión más que nada
7. P: sí | están todos pero no les alcancé a poner nota porque estaba:: ves/ si están todos con la:: si la Camila quedó pendiente | lo que faltó Franco fueron los:: la primera sesión con los alumnos
8. Franco: ya
9. P: ¿por qué? ¿qué pasó ahí?
10. Franco: ¿cómo?
11. P: ¿no la has podido hacer todavía? ¿con los alumnos?
12. Franco: la:: ¿el focus group?
13. P: sí
14. Franco: sí lo hice
15. P: ¿y por qué no está acá la::?
16. Franco: si esa es solo la primera sesión *po* mire | si es mi informe de la primera sesión
17. P: y la primera sesión ¿no fue grupo focal?
18. Franco: no
19. P: ¿qué fue?
20. Franco: fue ir al::-
21. P: ¿y nada más? es que como primera sesión cuenta como de intervención porque sino esto-
22. Franco: ah::
23. P: es una descripción de campo solamente
24. Franco: ya
25. P: entonces hay que | lo importante en este caso es la primera sesión
26. Franco: pero está:: ¿está bien descrito?
27. P: está súper bien descrito | pero lo que pasa es que a la descripción le falta digamos lo de la primera sesión
28. Franco: ya
29. P: entonces::
30. Franco: entonces tengo que hacer esto mismo pero con la primera sesión con los alumnos
31. P: correcto | lo que pasa es eso mismo lo vas a tener que hacer con cada una de las sesiones
32. Franco: sí si sé
33. P: pero la descripción está bien | los anexos y el material que incluiste también
34. Franco: ya
35. P: si lo que falta es eso |
36. Franco: ya
37. P: ¡qué raro que no hayan llegado los demás! son las 3:35 ya
38. Franco: sí
39. P: y yo las vi | o sea vi a la:: a la Camila que andaba por ahí
40. Franco: no sé
41. P: pululando por la universidad (ríen) | ya cuénteme qué pasó esta semana
42. Franco: esta semana tenía planeado ir al:: centro pero no pude ir | lo que pasa es que tengo un dolor en la:: en la espalda el día lunes cuando vi que no podía caminar muy bien
43. P: no te puedo creer | ¿y entonces? ¿qué va a pasar?
44. Franco: entonces no sé | voy el viernes al médico a ver que::
45. P: pero recuerda que estamos justos con las fechas
46. Franco: sí | por eso mismo
47. P: ¿y qué días te autorizaron para entrar en el::-
48. Franco: el día lunes | después
49. P: solo los lunes



50. Franco: o sea es que solo los lunes son los días que me permite práctica porque el resto de los días estoy en práctica
51. P: ¿y cuándo termina la práctica?
52. Franco: en junio | así que-
53. P: porque nuestro examen es como el 9 de julio | y de hecho ya estamos a 25 de:./
54. Franco: mayo
55. P: de mayo
56. Franco: sí así que ahí voy a tener que ir más días a Quintero | pero::
57. P: yo creo que sí
58. Franco: pero por eso | es que igual he enviado correos pero no responden así que tampoco-
59. P: ¿y llamar?
60. Franco: eso no lo he intentado
61. P: yo creo que sabes qué/ | a estas alturas del semestre y todo conviene mucho más llamar por teléfono porque llamando ya por lo menos:: uno marca presencia
62. Franco: sí porque el último correo que envié me:: dijo que al siguiente día me iba a responder pero aún no me responde así que-
63. P: ¿desde cuándo fue eso?
64. Franco: a principios de la semana como el martes | ayer
65. P: oye y a todo esto Pablo que siempre está contigo no/ ¿no lo has visto?
66. Franco: no sé no lo vi
67. P: ¿y no lo has visto en la universidad? porque creo que dejó la:: práctica
68. Franco: es que yo a él solamente lo veo | el primer día que lo veo es los miércoles aquí
69. P: ah y mañana tienen de nuevo TAC | ya
70. Franco: es que por eso | y yo con él no tengo mucho contacto | no soy muy-
71. P: no son muy unidos (ríe)
72. Franco: no | o sea con nadie es que él me toca en la práctica
73. P: sí *po* si esa es la verdad de las cosas | oye y:: | bueno el tema es que entonces ¿qué es lo que harías en todas estas sesiones tú? |
74. Franco: la:: próxima sesión que:: contemplaría lo que es la:: la entrevista al profesor
75. P: ya
76. P: bueno y la próxima sesión también sería con alumnos que es lo que me planteó usted | de esto de:: colocar imágenes de los:: lugares  
(llegan Pablo, Elexia, Nixa)
77. Elexia: ¡profe que está helada la sala! ¡parece un refrigerador esto!
78. P: sí está súper helada pero yo venía con mucho calor porque afuera hace mucho calor | (a Franco) ¿tú sientes mucho frío?
79. Franco: no
80. P: a lo mejor están penando | deja terminar con Franco ya/
81. Franco: y ahí:: colocar imágenes de lugares típicos de Quintero por ejemplo “La cueva del Pirata” y preguntarles los conocimientos previos que tienen acerca de esto y si ahí mencionan algo sobre la leyenda-
82. P: sí porque yo me acuerdo que habíamos quedado en que nos faltaba como un instrumento de::
83. Franco: de recolección de datos
84. P: de recolección de datos que fuera distinto
85. Franco: y ahí preguntarles qué saben de la leyenda qué recuerdan de la leyenda cómo cómo
86. P: qué importancia
87. Franco: claro cómo supieron de la leyenda
88. P: sí | me parece bien hacer algo entretenido que sea efectivo para ellos | y que sea también:: positivo para ustedes *po* o sea para ti como investigador | espérate esto es (entrega trabajo a Nixa y Elexia) | está bien me gustó la descripción | tenía algunos errores chicos pero nada que no se pueda corregir
89. Nixa: eh:: (felicidad)
90. P: eh esta es la Ros con Luisa
91. Elexia: -nuestro nombre apareció en todas las páginas-

92. P: ¿qué cosa?
93. Nixa: nuestro nombre apareció en todas las páginas
94. P: oye y no han visto a Ros y a::
95. Nixa: están abajo
96. P: ah qué regio ¿y a qué hora se supone que van a subir?
97. Nixa: no sé
98. P: ojalá que tengan la gentileza de:: de subir en algún minuto
99. Franco: de acompañarnos
100. P: de acompañarnos | entonces ya | vamos a hacer esa actividad como actividad número dos/ o después de los grupos focales y todo lo que viene/
101. Franco: la de:: la de:: cómo se llamaría ¿conversatorio con los alumnos? ¿donde le iba a mostrar las imágenes? yo la tengo planificada para el final | después de la entrevista al profesor::
102. P: después de todo lo::
103. Franco: sí
104. P: me parece | ya Pablo cuéntenos
105. Pablo: ya
106. P: ¿cómo le ha ido?
107. Pablo: por fin pude empezar mi primera sesión
108. P: bien:: a ver
109. Pablo: así que aquí le traigo el informe
110. P: excelente | si de a poco se van logrando las cosas
111. Pablo: sí
112. P: perfecto ¿cómo fue?
113. Pablo: la verdad que fue una instancia bastante agradable para ser la primera
114. P: ya
115. Pablo: de hecho:: llegué al colegio a las nueve de la mañana que es la hora en que me citó el coordinador
116. P: ya
117. Pablo: luego me dirigió a los terceros y cuartos medios y:: ahí se le comentó a los profesores en el momento que iban a salir los estudiantes por:: dos horas pedagógicas
118. P: ya  
(entran Marcela, Luisa, Rosmery)
119. Pablo: y que esto era un proyecto de tesis | entonces los profesores conversaron con el coordinador | sacaron a:: un total de quince estudiantes
120. P: ya
121. Pablo: la mayoría fue de tercero medio | y luego nos derivaron a lo que es la biblioteca del colegio
122. P: perfecto
123. Pablo: entonces | | llegada la instancia eh:: me posicioné con ellos en círculo para:: así entablar bien lo que es la conversación con ellos y:: bueno al principio se notaban nerviosos y:: bueno ahí me:: me presenté | trabajé lo que fue en darles la información respecto a lo que iba a hacer con ello durante las sesiones
124. P: porque eso era lo que tú también tenías planificado ¿o no?
125. Pablo: sí
126. P: como presentar primero | yo me acuerdo de eso de tu planificación ¿y cómo reaccionaron los chicos? porque tú eres ex alumno ¿o no?
127. Pablo: sí y de hecho se los comenté en la presentación
128. P: ¿y les gustó eso? ¿les llamó la atención?
129. Pablo: sí de hecho se sintieron contentos | dijeron “ay qué bueno:: que seas ex alumno porque:: pensamos que nos estaban evaluando de afuera” algo así | |
130. P: entonces Pablo espérate | ya tú vas y te presentas y dime una cosa ¿tú les explicaste de qué se trataba este taller?
131. Pablo: así es

132. P: y ellos te dijeron así/ ¿qué opinaron con respecto al tema que tú vas a tratar? ¿es un tema que a ellos les preocupa? ¿les pareció dijeron como “guau sí eso es lo que necesitamos”? ¿o fue como que no entendieron bien de qué se trataba?
133. Pablo: bueno hubieron (sic) algunos que se sintieron confusos | de hecho me preguntaban por qué un texto instructivo |
134. P: ¿por qué constructivo?
135. Pablo: instructivo
136. P: ah por qué el texto instructivo | ya
137. Pablo: claro | otros decían “ah sí eso ya lo conozco” | algunos | y otros como que:: estaban en un plan de:: que sea lo que sea no más
138. P: ¿hiciste un grupo focal?
139. Pablo: sí partí con un grupo focal
140. P: ahora dime una cosa | cuando los chicos te manifiestan a ti que ya conocen el texto instructivo ¿qué haces tú? o sea ¿tú les preguntaste:-
141. Pablo: sí | de hecho les pregunté
142. P: ¿qué era?
143. Pablo: a grandes rasgos qué conocían por el texto instructivo | entonces me dijeron era:: algunos lo asimilaban a lo que era la | los manuales y decían “sí yo conozco un manual que:: me dijo el profesor que era un texto instructivo” y “que era por pasos” otros me dijeron | entonces fueron solamente pesquisas breves de lo que conocían qué era el texto
144. P: perfecto | ¿cuál fue tu sensación cuando terminaste esta primera intervención?
145. Pablo: que:: por lo menos ellos se sintieron comprometidos con la situación a pesar de que fue:: fueron sacados repentinamente de sus clases habituales
146. P: ¿y de qué era la clase? de matemática
147. Pablo: a ver los terceros medios estaban entre clase de matemática y clase de módulo de especialidad técnica
148. Elexia: oh::
149. P: ¿y eso van a perder? o sea ¿perdieron esa clase?
150. Pablo: aunque se veían más contentos | yo no los vi tan frustrados (ríen)
151. P: ya sabemos si va un técnico a nuestra casa a hacer una instalación y no le sale bien es porque faltó a ese módulo en que le explicaron justamente eso (ríen) ¿no se manifestaron molestos por eso? porque esa era mi miedo cuando tú dijiste los van a sacar de clases yo dije uy | porque:: en el fondo esas clases igual les sirven a ellos ¿o no?
152. Pablo: no la verdad no:: no me percaté de que ellos tuvieran algún tipo de enojo | al contrario se sintieron contentos
153. P: ah perfecto por último por ese lado
154. Nixa: ¿cuántos estudiantes son?
155. P: quince
156. Pablo: son quince en total
157. P: ¿de tres cursos distintos o no?
158. Pablo: sí de tres cursos distintos de tercero medio y:: de cuarto medio | que fueron poquitos dos tres cinco
159. P: tienes dos niveles diferentes
160. Pablo: así es
161. P: pero no es problema porque como la intervención es:: es de alguna manera
162. Nixa: -es como transversal-
163. P: transversal no va a ser tanto problema:: o sea en otras condiciones sería problema que fueran de tercero y cuarto medio pero como es una intervención transversal no debería ser tanto problema ¿ya?
164. Pablo: así es
165. P: entonces lo que sí yo te voy a pedir es como una descripción | porque como lo más potente es la intervención en esta instancia | es que vayas también cuando ellos te digan “sí nosotros conocemos el texto instructivo” a ver qué entiendes tú por texto instructivo | eso sistematizarlo porque de repente ellos a lo mejor entienden por texto instructivo una cuestión *nada que ver po* | o piensan que texto instructivo son órdenes por

ejemplo | que es lo más común que los niños confundan como las órdenes como en el fondo el texto reglamentario con el texto instructivo | entonces explicar que son textos diferentes que si bien el texto reglamentario y el texto instructivo son normativos | uno es prohibitivo y el otro no | claro porque lo que tú vas a trabajar no es prohibitivo no es un reglamento

166. Pablo: así es

167. P: sino que lo que tú vas a trabajar es | una instrucción es decir una indicación para ¿ya? entonces eso:: eso mismo que los chicos declaran conocer que tú lo aproveches para construir tus clases | no lo pases como por alto nada se te puede ir por alto porque todo eso tú lo vas a utilizar para para construir esto

168. Pablo: de acuerdo

169. P: ahora | eh:: ¿va a existir la opción de que puedas hacer más sesiones juntas? o::

170. Pablo: eh sí:: de hecho a partir de la próxima semana voy a tener dos sesiones que serían el día martes y el día jueves |

171. P: perfecto entonces vamos a terminar cómodamente antes de julio

172. Pablo: sí

173. P: muy bien me parece | ya ¿quién ahora? ¿Luisa? no espérate ¿Marcela?

174. Marcela: yo no

175. P: ¿por qué no?

176. Marcela: porque no pasa nada todavía

177. P: ¿cómo que no pasa nada todavía?

178. Marcela: no no no nos dejan entrar | porque hoy día íbamos a ir y la profesora está enferma | entonces había otra persona y esa persona no nos conoce | nosotros tampoco la conocemos | una reemplazante de la profesora

179. P: ya ¿y Don Pedro cómo::?

180. Marcela: no está tampoco anda en una jornada hoy día

181. P: hoy día anda en una jornada

182. Marcela: sí

183. P: ¿y cuando se supone que tendrían que ir de nuevo?

184. Marcela: no sé *po* que el:: viernes/ no | no *po* el miércoles pasado como nos habían dicho que nos iban a llamar/ | entonces:: y como no nos habían llamado ni lunes ni martes entonces hoy llamé | para saber si podía ir hoy día | y como no estaba Don Pedro entonces mañana voy a llamar y el viernes de nuevo

185. P: sí | sí porque esto nos puede echar a perder o sea esto puede significar::

186. Marcela: sí

187. P: perder todo lo hecho y no es algo que:: que queramos que pase | o sea no podemos perder eso porque si no se hace la aplicación está malo

188. Marcela: sí *po* si sé |

189. P: que-

190. Marcela: y no es mi culpa si yo no-

191. P: no si yo no te digo culpa pero va a haber que:: van a tener que ver con Paola qué hacer

192. Marcela: sí sé | no es algo fácil

193. P: no es algo fácil pero si en el fondo no están las sesiones hechas |

194. Marcela: no si sé

195. P: no se puede evaluar nada entonces | claro va a haber que hablar seriamente con este caballero y decirle “bueno usted nos va a dejar entrar sí o no”

196. Marcela: sí

197. P: y ponerlo un poco entre la espada y la pared porque o si no | no no más

198. Marcela: sí sé

199. P: y hasta ahí llega todo | él también tiene que tener un grado de responsabilidad | ¡qué *lata* sería! porque ya han hecho una intervención y había se supone un compromiso de parte de él también |

200. Marcela: sí *po*

201. P: yo creo que va a haber que ir la próxima semana

202. Marcela: no yo voy a ir mañana

203. P: sí hay que ir no más | hay que ir y sacar información como sea | yo creo que y lo del mail también | lo mismo que le dije a Franco | la gente a veces uno recibe yo en la mañana recibo como cinco mails de las cuatro universidades donde trabajo | por cualquier tontera de repente entonces los primeros uno los ve pero ya los de después no los ve porque es como “que responda la encuesta académica | que haga esta otra cuestión” y uno está trabajando o sea no:: no tiene no dispone de tiempo para esas cosas entonces yo entiendo que si este caballero está en sala de clases está atendiendo gente tiene cosas que gestionar no va a atender los mails
204. Marcela: no yo no he mandado mail | nosotros vamos no más
205. P: es mucho mejor llamarlo o ir *cara de palo*
206. Marcela: sí
207. P: pero no le manden más mails porque no | no va a pasar nada
208. Marcela: no si no le hemos mandado mail
209. P: ¿y Paola? ¿no va a venir a esta hora?
210. Marcela: no tengo idea
211. P: ¿no?
212. Marcela: no sé
213. Elexia: no no va a venir profe
214. P: ¿qué le pasó?
215. Elexia: es que le duele la:: o sea es que en realidad la Pao está con licencia si ese es el cuento | entonces igual se quedó porque le duele mucho la rodilla
216. Nixa: y no le está funcionando lo que le están haciendo
217. P: yo creo que eso va a ser puro para perder plata
218. Elexia: yo igual le dije ayer
219. P: yo se lo dije hace rato pero | si a veces esas cosas son tan:: qué pena ojalá que le resulte | pero si va a estar así no | ya (a Luisa y Rosmery) ¿cómo les fue?
220. Luisa: bien nos ha ido bien (ríe)
221. P: ¿qué han hecho?
222. Luisa: eh ya vamos en la cuarta sesión |
223. P: ya
224. Luisa: eh hoy se implementó eh:: y los niños que | en realidad todos tenían una evaluación de coherencia y cohesión además estaban trabajaban con textos literarios | no ha sido un cambio para ellos no se han sentido como:: “ay por qué estamos haciendo esto” | yo:: antes de que fuera Rosmery a la clase
225. P: ¿pero ustedes son no literarios o no?
226. Luisa: sí *po* no literarios
227. P: (entrega) esta es la segunda | la tercera evaluación
228. Luisa: -bastante mejor- | eh:: yo les comenté que estábamos que bueno el proyecto de tesis se iba a enfocar en el:: curso y a ellos igual les gusta la idea de::
229. P: sí *po* entretenido
230. Luisa: no y no es tan | porque era el curso de Rosmery o el mío y los habíamos elegido a ellos entonces es como “ay nosotros *po* | a nosotros nos escogieron” entonces se portan bien | el día que fue la Rosmery también | ellos trabajan bien
231. P: ¿y qué trabajaron? porque lo primero fue biografía y::
232. Luisa: sí | mantenemos lo de biografía y autobiografía
233. P: ya
234. Luisa: eh y:: hoy bueno cuando fuiste tú (a Rosmery) trabajamos con ortografía-
235. Rosmery: puntual
236. Luisa: y:: bueno y hemos tratado de seguir al pie de la letra las planificaciones que hemos hecho y:: bueno les hicimos los cambios de los que conversamos el otro día
237. P: sí
238. Luisa: hoy tocaba esa clase en la que habíamos puesto Augusto Pinochet y lo cambiamos por Marcelo Salas | entonces los niños igual estaban súper emocionados
239. P: sí
240. Luisa: entonces tiraban tallas del estadio de la U:: y al final les llamó la atención

241. P: ¿son más hombres?
242. Luisa: no | son más niñas
243. P: siempre son más niñas
244. Luisa: sí | pero las niñas también ahí súper metidas en el tema | eh lo que sí hoy día no alcanzamos a terminar la clase
245. P: ya
246. Luisa: eh:: pero ya mañana y mañana se complica un poquito porque es una hora porque la primera hora tenemos la contextualización del libro que están leyendo
247. P: ¿qué están leyendo?
248. Luisa: La Odisea | entonces:: y por eso también es la última actividad que es representar y hacer una autobiografía de uno de los personajes | entonces:: es como que tratamos de hilar todas las actividades que ellos tienen
249. P: ¿y qué:: autobiografía van a hacer? ¿tú vas a dar el tema o::?-
250. Luisa: no | ellos lo único que nosotros les pedimos es que ellos escogieran a un personaje de La Odisea | el que ellos más les haya llamado la atención
251. P: ¿para hacer una autobiografía?
252. Luisa: para hacer una autobiografía
253. P: está bien | está bien | o una biografía no más *po*
254. Luisa: sí *po* | bueno ahí va a ser a elección de ellos yo creo
255. Rosmary: -claro lo que quieran hacer-
256. Luisa: lo que pasa es que además nosotros tenemos como proyecto que ellos van a se van a disfrazar de ese:: fuera | nosotros terminamos la:: nuestro proyecto con cuando ellos nos entregan este escrito cuando entregan este escrito esta autobiografía | pero después ellos tienen otra evaluación donde ellos se disfrazan de este personaje y dicen “yo soy tal personaje y hice tal cosa” (sic)
257. P: y represento tal cosa
258. Luisa: sí *po*
259. P: y mi papel-
260. Luisa: por eso sería una autobiografía
261. P: aparte que en La Odisea tienen como veinte mil personajes distintos
262. Luisa: sí *po*
263. P: puede ser hasta el viejo del final (ríen) | puede ser cualquier cosa que a ti se te ocurra en el fondo | son hartas como las::
264. Franco: la cicatriz
265. P: ¿ah?
266. Franco: puede ser la cicatriz
267. P: la cicatriz (ríe) ¿te imaginas? oye pero qué interesante imagínate si fueras la cicatriz todo lo que tendrías que contar | ¿de ahí habrá salido la cicatriz de Harry Potter? ¿la idea?
268. Franco: claro
269. Nixa: buena
270. Elexia: sí *po*
271. P: pero si Harry Potter es toda una mezcla de cosas como míticas | sí y La Odisea te da para eso demás | ya | hoy día teníamos que hacer una presentación ¿está lista?
272. Luisa: es que dijimos que era sin:: o sea usted dijo que podía ser con ppt
273. P: tiene que serlo *po*
274. Luisa: no::
275. P: porque o si no ¿cómo van a presentar? (ríen) [o un Word por último] sí
276. Nixa: [o un Word]
277. Franco: yo hice un ppt pero no sé si está bien –señorita-
278. P: ah entonces no lo veamos porque si está mal para qué lo vamos a ver | vamos a terminar con esta ronda para saber primero:: ¿y Camila a todo esto?
279. Luisa: no sé | lo último que:: hablamos con la Camila es que:: nos preguntó si íbamos a hacer el marco teórico juntas como lo habíamos dicho

280. P: sí po
281. Luisa: y nosotras le dijimos que:: sí que no sabíamos qué le pasaba a ella
282. P: sí po
283. Luisa: y:: y desapareció de nuevo así que no-
284. P: y yo la vi abajo hace mucho rato | iba con un niño para allá (señala) | a lo mejor la raptó (ríe)
285. Luisa: no no sé no hemos sabido nada
286. P: sí yo ahí la vi a la pasada
287. Rosmery: - y yo le hablé por Whatsapp y no me ha respondido-
288. P: bueno ya llegará | ya chicas cuenten (a Elexia y Nixa)
289. Nixa: ya | tuvimos la sesión el viernes/
290. P: ya
291. Nixa: -como siempre- todos los viernes | y:: fue la sesión:: más fuerte en cuanto a emotiva emoción | llegó una nueva integrante | que::
292. Elexia: -que tenía mucho que decir-
293. Nixa: que tenía mucho que decir | y::
294. P: es que también no se nos puede ir pa | a ver/
295. Nixa: bueno nosotros nosotras teníamos que mostrar lo que era La ciudad de los Fotógrafos | el documental y ellas tenían la tarea de traer la fotografía |
296. P: ya/
297. Nixa: así que bueno terminó el documental | eh:: trajeron las fotografías empezamos a hablar de las fotografías para hacer la alusión de la experiencia percibida y vivida
298. P: ya
299. Nixa: como para ejemplificar con la fotografía
300. P: correcto
302. Nixa: y luego:: cuando estábamos terminando | preguntamos eh:: le dijimos ya usted ¿qué entiende por experiencia percibida? dé un ejemplo en cuanto a lo del contexto del régimen militar | ya lo dijo | y luego otra persona dijo no:: porque salió el tema de que los carabineros eran los más malos los más perros entonces la:: nueva integrante dijo “no | yo les voy a decir quienes eran los más perros | y esa sería mi experiencia vivida ¿puedo contarla señoritas?” porque nos dicen señoritas | señoritas/ “sí sí adelante” dije y empezó a contar que ella era hija de un detenido desaparecido que había tenido:: había pasado por un juicio que esto había salido en la televisión | que ella tenía una fotografía de su padre en el Museo de la Memoria | que tiene los diarios
303. P: ya
304. Nixa: que tiene [todo eso]
305. P: [todo el material]
306. Nixa: todo el material | entonces fue más o menos
307. Elexia: es uno de los pocos casos que se ha:: que ha tenido una sentencia
308. Nixa: sí
309. P: ¿ah sí?
310. Elexia: sí | y esto fue:: el año 2000 se hizo la reconstitución de escena |
311. P: ¿qué caso es?
312. Elexia: eh::
313. Nixa: fue con el juez Guzmán |
314. Elexia: ¿Concursa?
315. Nixa: se llama Cardenio Concura
316. P: en Santiago
317. Nixa: no
318. Elexia: no | en la región del Maule |
319. Nixa: fue en el río Ranco donde:: hicieron- [desaparecer al padre]
320. P: [donde lo mataron]
321. Nixa: sí | y el 2002 hicieron la-
322. Elexia: no 2000 | ah 2002
323. Nixa: hicieron la:-

324. Elexia: la reconstitución de escena
325. Nixa: y tuvo cinco años
326. P: preso
327. Nixa: porque eran cuatro cadetes | entre 22 y 24 años y:: y después ellos qué sé yo con el asunto del juicio ellos pidieron:: quisieron pedir perdón a la familia y ahí contó todo eso ella también
328. P: ya
329. Nixa: cuando ella entra | habla con el *tipo* y le dice que [el sueño que tiene]
330. P: [pero eran cuatro *tipos*]
331. Nixa: sí pero había uno que era el:: el que mandaba
332. Elexia: es el que mandó a esos cuatro:: *tipos* a matar al papá de ella
333. P: a Cardenio
334. Nixa: a Cardenio
335. P: me suena::
336. Elexia: sí po si es conocido creo
337. P: sí:: me suena
338. Elexia: y además que es reciente igual porque la reconstitución de escena que haya sido el 2002
339. P: ¿y qué pasó con eso o sea cómo manejaron?- porque a ver | hay cosas que no se nos pueden ir de las::
340. Nixa: -sí sí-
341. P: de las manos | es súper delicado
342. Elexia: o sea es que | en el sentido de que uno tampoco podía parar su historia | decirle no:: nosotros igual ella lloró y estábamos todas así yo aquí con un nudo en la garganta la Nixa también [porque era tan triste]
343. Nixa: [si porque] claro nosotras tratando de:: y así como ¿cuál era el nombre?
344. Elexia: sí dejamos que hablara obviamente no cortando la:: la historia que estaba súper:: buena también |
345. P: ya
346. Elexia: pero:: después continuó | después ella terminó de contar ahí vimos La:: ciudad de los fotógrafos entonces::
347. P: ¿y qué:: cómo ustedes eh:: rescataron o elaboraron el concepto de experiencia vivida a partir de esto?
348. Nixa: porque:: les explicamos | bueno hicimos como:: un:: finalizamos y dijimos bueno la:: ¿la Karen?
349. Elexia: sí
350. Nixa: porque la Karen fue la que dio el ejemplo | la Karen habló de la experiencia percibida porque ella vio videos donde los carabineros le pegaban a otro entonces esa es su experiencia percibida porque ella empatizó con esto | se le quedó ahí en la memoria y bueno la experiencia vivida porque ella es protagonista de esta historia:: tratando como de explicar y:: de hablar de cosas súper técnicas porque ella igual | ella usaba *po* decía “sí es que-
351. Elexia: ella hablaba muy bien
352. Nixa: sí:: súper bien súper bien
353. P: ¿pero qué términos usaba por ejemplo?
354. Nixa: por ejemplo eh:: hicimos la transcripción porque consideramos súper importante lo que ella:: había hablado entonces ahí en la bitácora número tres hay una transcripción de una hoja y media de lo que ella dice y:: cuando estábamos transcribiendo no era necesario poner “mm” como se había puesto o:: la repetición
355. Elexia: -porque hablaba bien-
356. Nixa: hablaba muy bien
357. Elexia: -sí po tenía las ideas claritas-
358. Nixa: tenía las ideas súper claras y decía bueno a continuación y-
359. P: es que a lo mejor ¿qué hacía el papá? ¿por qué llegó ahí?
360. Nixa: lo que pasa es que ella decía que el único pecado de su padre había sido que era [socialista]
361. Elexia: [socialista] y trabajaba con un cura
362. Nixa: con un cura argentino
363. Elexia: que el cura fue el que le envió la carta una carta o un telegrama creo [a ella y le avisó]
364. Nixa: [avisándole que] habían hecho desaparecer a su padre
365. Elexia: porque el papá desapareció lo golpearon todo el asunto | y:: y ya se fue a la casa y creo que todos le decían te tienes que ir te tienes que ir y el decía no:: si ya me:



366. Nixa: ya me golpearon si ya me pegaron
367. Elexia: ya me golpearon si no tengo nada que ver con nada entonces después fueron de nuevo | lo sacaron de la casa y de ahí no volvió nunca más
368. P: lo mataron
369. Elexia: [lo mataron]
370. Nixa: [lo mataron] y el cura también declaró y todo porque:: el carabinero de:: así como de la población | fue a confesarse con el cura y dijo todo lo que había pasado entonces el cura ya sabía lo que había pasado | y:: ella decía que fue magia que tuvo mucha suerte porque cuando pasó esto empezaron a buscar a buscar testigos
371. P: y había
372. Nixa: y ella decía que | la gente que vivía ahí nadie había visto nada | pero tuvieron mucha suerte porque había un marinero que estaba en la embarcación el día que pasó esto | y ese marinero se atrevió a hablar-
373. Elexia: -lo contó-
374. Nixa: porque tenía gusto de izquierda decía ella | tenía gusto de izquierdista y:: aceptó hablar aceptó a contar todo lo que había pasado
375. P: el 2002
376. Nixa: el 2002
377. P: y dio testimonio directo/
378. Nixa: dio testimonio directo | ese ese ese y ese porque él dijo que::
379. Elexia: había escuchado cuando ellos estaban hablando
380. Nixa: hablando sobre “me llevo el reloj | me llevo el cinturón”
381. Elexia: claro tengo el cinturón
382. Nixa: tengo esto esto esto de todas estas personas
383. Elexia: y claro ella contaba que en la reconstitución de escena habían dicho que | los pusieron como en el bote en la::/
384. Nixa: en la proa
385. Elexia: en la proa y dispararon y ahí cayeron
386. Nixa: claro se desvanecieron pero-
387. Elexia: pero lo que ella sabía era que los habían matado | los abrieron y les metieron piedras | [para que no flotaran]
388. Nixa: [y después los amarraron] con alambres de púas y los tiraron-
389. Elexia: claro
390. Nixa: para que se hundieran | eso lo dijo el marinero | el que dijo todo lo que había pasado
391. Elexia: claro | el que:: logró escuchar eso
392. P: ¡ay que fuerte la::-
392. Elexia: [sí]
393. Nixa: [sí] si fue-
394. P: ¿y cómo fue la reacción del resto de la gente frente a esto?
395. Nixa: mucho silencio [mucho respeto]
396. Elexia: estábamos mucho muy [si nadie interrumpía nada]
397. Nixa: nadie:: | primera vez que silencio total | ella habló habló habló
398. Elexia: claro nadie interrumpió porque siempre se interrumpen entre ellas
399. Nixa: sí::
400. Elexia: y siempre salen otras ideas
401. P: o sea puras mujeres
402. Elexia: pero en ese ese momento nadie interrumpía nada
403. Nixa: nadie nadie
404. Elexia: todos escuchaban
405. Nixa: y bochorno | porque empezaban a sudar así
406. P: pobrecitas
407. Nixa: estaban:: súper nerviosas las:: señoras
408. P: sí sí | yo creo que:: que en la medida porque vamos en la tercera sesión/
409. Nixa: sí

410. P: sí | no irnos o sea tratar de contener un poco este | o sea es difícil contener este tipo de situaciones
411. Nixa: sí súper | porque ella era nueva entonces ella entonces como ella dijo po “a mí siempre”-
412. P: ¿y fue porque supo?
413. Elexia: sí
414. Nixa: eh claro la amiga la Isabel | la señora Isabel la invitó [y ella dijo que]-
415. Elexia [y ella dijo que::] una sicóloga le había dicho que era bueno contar las cosas | [sacarlas]
416. P: [claro]
417. Elexia: entonces ella pensaba y decía que por qué:: que a quién le iba a interesar lo que ella tenía que contar
418. Nixa: claro [y que este ciclo]
419. Elexia: [entonces que ella] había ido porque claro porque:: era un ciclo de eso de conversación donde se contaban las experiencias y todo eso
420. Nixa: claro porque ella decía que todos los familiares decían “tú tienes que olvidarlo tú tienes que olvidar”
421. Elexia: obvio
422. Nixa: y ella decía-
423. P: claro es que qué va a hacer si ella tiene hijos-
424. Nixa: que ella sentía que que:: que siempre se acuerda entonces este es el momento en que está en un contexto decía ella “donde sí les importa lo que yo estoy contando por eso lo quiero contar” | de hecho hasta pidió permiso *po* pidió la palabra
425. Elexia: sí *po*
426. Nixa: dijo “puedo señoritas hablar y decir por qué yo estoy diciendo esto”/
427. P: y ella qué ella es profesional/
428. Elexia: no | ella es:: empleada doméstica
429. P: ya
430. Nixa: se vino en el setenta y tres acá a Viña también nos contó como toda esa parte de cuando ella llegó acá:: empezó a trabajar de empleada y trabajaba para unos patrones que tenían a sus niños en la Santa María | que había una:: como una guardería de niños
431. P: ya
432. Nixa: en la Santa María y ella tuvo que ir a buscarlos porque iban a dinamitar la Universidad | y fue a buscar a los niños nos contó de eso y cuando pasa esto de que le llega el telegrama ahí le dice “esto es de vida o muerte yo me tengo que ir” le:: le decía al patrón | el patrón no le dio permiso qué sé yo
433. Elexia: sí *po*
434. Nixa: entonces ella
435. Elexia: ella le dijo “me da permiso o me:: o me voy”
436. P: y se fue/
437. Nixa: [sí *po*]
438. Elexia: [entonces] claro se fue y después el patrón vio las noticias
439. Nixa: -las noticias-
440. Elexia: y le dijo “cómo no me dice esto” “pero yo le dije que era de vida o muerte”
441. P: es que claro *po* a lo mejor no supo cómo expresar lo que:: lo que le pasaba
442. Elexia: sí
443. P: ¿sí? es fuerte el tema ¿y después pudieron seguir haciendo lo demás con el resto de la::
444. Nixa: sí porque después hicimos el cierre significativo y les dimos el libro:: los libros de Valparaíso en 100 palabras |
445. P: ¿ya?
446. Nixa: leímos un microcuento | pudimos retomar sí sí
447. P: sí porque la idea no es como:: | ¿por qué? porque ustedes no son sicólogas entonces estamos abriendo como un espacio que igual es delicado que no podemos perder el foco
448. Nixa: sí
449. P: que en el fondo es la es la:: la experiencia artística o lo que ustedes van a mostrar | por más interesante que sea el resto digamos yo lo entiendo pero | si se nos van para allá pasa que se nos se pueden agotar mucho emocionalmente y dejar de ir | pero parece que están súper motivadas
450. Nixa: no | están súper motivadas | súper súper motivadas

451. Elexia: -sí están felices-
452. P: bueno les dicen que el mismo lo hacen pero tienen que pagar para- (ríen)
453. Elexia: claro lo hacemos por segunda vez
454. P: lo hacen por segunda vez | claro porque después pueden vender el mismo programa si las cosas se hacen
455. Nixa: aparte modificamos la planificación de la sesión de memoria y música
456. P: ya/
457. Nixa: porque:: como yo tengo mi hermano que toca guitarra que es el trovador de la familia así que él va ir a tocarle a las señoras en el cierre significativo va a tocar su guitarra | va a tocar “Los momentos” eh:: va a tocar “Te recuerdo Amanda” | para que sea como::
458. P: más directo
459. Nixa: sí | bonito
460. P: en vivo
461. Nixa: en vivo y en directo::
462. P: a tomarse su *vinito navegao* (ríen) ideal hacerlo así | ideal | bien chicas entonces pasamos ahora a/ | exponer lo que haya que exponer | parte Franco | déjame pasar la lista sí Franco para:: | ahora recién estoy sintiendo frío
463. Elexia: -¡ay podríamos poner el agua yo tengo café!
464. P: sí
- (conversan de varias cosas, Franco organiza la presentación, ingresa Paola, 6 minutos)
465. Elexia: ¿profe el interlineado de las tesis tiene que ser de 2? de 2 dice y el margen derecho dos y medio y el de izquierdo 3 | debe ser por el:-
466. P: sí pero recuerda que el:: uno solo se entrega escrito los otros se van a entregar en DVD yo creo
467. Elexia: ah:: ah no sí no sabíamos eso
468. P: sí dijo la Juana la semana pasada
469. Nixa: no::
470. P: sí:: ¿qué dijo la semana pasada?
471. Franco: que:: uno era un DVD que quedaba en biblioteca
472. Nixa: ah::
473. P: el que rayo es mío
474. Elexia: ya
475. P: ¿me entiende? para yo entregárselo después revisado
476. Elexia: ¿con el mismo interlineado?
477. P: sí
478. Elexia: sí | es que para informes dice uno y medio pero para tesis::
479. Nixa: tesis de grado dice
480. Elexia: ¿y los márgenes?
481. P: bueno sí APA lo dice::
482. Elexia: sí
483. P: ¿quiénes somos nosotros para::?-
484. Nixa: APA dispone::
485. P: no | uno propone y APA dispone (ríen) | sí con dos está bien para revisar | con dos de interlineado | | y los otros son DVD que se entregan se entrega en formato DVD
486. Elexia: ¿entonces son tres que se entregan?
487. P: uno solo en papel y los otros en DVD y hay que ver cómo se hace la portada todo
488. Elexia: ah la portada se hace:: se pone el título después-
489. P: tiene que ir el logo de la universidad
490. Elexia: sí *po* y después va como otra portada que también lleva el título y dice que es para:: para acceder/ ¿cómo le pusimos?
491. Nixa: para acceder | espérate
492. Elexia: o postular

493. Nixa: te digo *al tiro*
494. Elexia: así lo tenemos nosotros
495. P: sí todo eso hay que colocarlo
496. Nixa: dice (lee) “trabajo final para optar al grado de licenciada en educación
497. P: la licenciada | dígame licenciada
498. Nixa: licenciada
499. P: está bien
500. Elexia así que eso::
501. P: no queda nada
502. Nixa: ¡ay qué emoción! nosotras pusimos todos los títulos de acuerdo al orden | ya están todos los títulos puestos
503. P: (a Paola) ¿qué te dijo el médico?
504. Paola: -nada que me tenía que ir a la casa a hacer reposo | la licencia los tres meses de licencia que me había dado-
505. P: *pucha* | ya habíamos salido de eso | Paola yo soy de la idea de operarse | es que esto ha sido gastar plata
506. Paola: ahora fui al hospital para ver la posibilidad de ir por lo menos a hacer la entrevista a los profesores | entonces me dejó esperando Don Patricio y conversamos | yo había llamado el miércoles pasado y hablé con la señora Darinka ella me dijo que el miércoles ¿se acuerda de que yo se lo había comentado?
507. P: sí me acuerdo
508. Paola: y justo hoy día miércoles se enferma ella | entonces:: no estaba y contestó ¿quién fue que te contesto Marcela hoy?
509. Marcela: no sé cómo se llama
510. Paola: dos profesores
511. P: ya
512. Paola: entonces eh:: no nos dieron ninguna solución | que ellas no podían eh:: dar permiso a que entrara nadie a la sala si no estaba la señora Darinka
513. Marcela: no si no está el director ¿por qué? porque:: ellos nunca nos han visto a nosotros-
514. P: no las conocían
515. Marcela: yo no sé quién es él quién es la otra persona
516. Paola: pero lo::
517. Marcela: ¿pero qué? +el hombre que estaba me dijo “ya voy a llamar al caballero” y después el hombre se fue+ se fue porque él tenía que-
518. Paola: pero Don Pedro-
519. Marcela: +ese hombre | es de arriba de los niños que están en cama+
520. P: ya | perfecto
521. Marcela: +y Don Pedro está en una cuestión como en un congreso+
522. P: ya
523. Marcela: +entonces después llegó otra niña ni yo ni nosotras dos conocemos a esas personas y ellos no nos conocen a nosotros-
524. P: entonces todos eran unos totales desconocidos
525. Marcela: +por eso no nos dejaron entrar+ porque tenían que preguntarle a don Pedro y don Pedro estaba ocupado | entonces por eso no nos dejaron entrar
526. Paola: pero don Pedro sabe *po*:: don Pedro sabe que estamos autorizadas | tenemos una carta nos conoce
527. Marcela: +pero ya le dije eso+ y ellos no nos pueden dejar entrar porque ellos no nos conocen a nosotras
528. P: es que hay niños involucrados *po* Paola ¿tú dejarías entrar si estás a cargo de una sala?
529. Paola: sí si yo entiendo | yo entiendo eso entiendo perfectamente eso si hoy yo igual | eh:: pude ver que realmente este caballero lejos pero en fin | lo que pasa es que voy a lo que ella después supuestamente nos dijo
530. P: ya
531. Paola: si yo soy de palabra y digo “ya el próximo miércoles va a pasar tal cosa” a mí esto | yo soy la que estoy estamos allá y no soy tonta profesora | yo me doy cuenta de que me están::
532. P: chuteando

533. Paola: chuteando | me están chuteando entonces ¿qué pasa? que tengo que buscar:: esta situación a mí me tiene::
534. P: sus razones tendrá *po*
535. Paola: ah no sé no entiendo qué razones pueda tener | no sé qué experiencias tendrá con otras tesis el hombre pero yo realmente no tengo idea
536. P: es que a mí lo que me parece extraño que si él dijo en un comienzo “ya vamos con esto”
537. Paola: sí::
538. P: porque yo le decía a la Marcela | Marcela me decía no es nuestra culpa | yo estoy totalmente de acuerdo con esto pero el problema es que si no se hace lo que nos comprometimos a hacer esta cuestión-
539. Paola: claro no funciona
540. P: no sale no más y van a estar reprobadas | entonces es que no mira más que ir yo creo que hay que hacer un poco lo que decía Marcela antes es pararse ahí | y:: decir que en fondo ustedes confiaron en esto y que de esto depende cómo ustedes saquen su grado o no lo saquen
541. Paola: pero es que eso ya se lo comenté
542. P: y que también él | tiene que ser de palabra
543. Paola: ¿y qué fue lo que nos dijo esa vez? es que esto no depende de nosotros chiquillas
544. P: bueno entonces dígame con quién hablar
545. Paola: entonces yo le dije “Don Pedro para mí esto está en juego | no es están exigiendo en la universidad”
546. P: por supuesto::
547. Paola: nos están exigiendo plazos | nos están dando plazos para:: terminar este proceso y si nosotros estamos estancadas en nuestra tesis si nosotros no comenzamos este proceso | difícilmente vamos a llegar a concretarlo “es que esto no depende de nosotros chiquillas depende de los niños” “pero dígame si a nosotros un niño nos sirve”
548. P: sí tal vez sea cosa de explicar eso | ahora cuando tú me dices que lo que más importa son los niños | la entrevista con los profesores también es importante en esta investigación entonces adelantemos por ese lado | ya supongamos que efectivamente los niños sí están enfermos que sí es complicado ir | ya pero entrevistemos a los:: a los profesores que están ahí porque ese también es un dato importante y después si no logramos tanto acceso a los niños bueno ya vamos a tener una entrevista con pares | una con los profesores o sea vamos a tener mucho más de lo que tendríamos si estuviéramos haciendo solo una tesis de papel que no es lo que hemos querido hacer
549. Paola: claro
550. P: entonces aprovechemos y si van en la semana entrevisten a los profesores | méntanse *a la mala* a la sala donde están los niños ¿te fijas? porque no:: entrevisten a los médicos que los atienden a las enfermeras o sea:: saquen datos de otros lados porque tenemos que levantar:: para sacar datos
551. Paola: yo tengo mañana tengo:: una entrevista con una mamá que ya estuvo en la escuela | me permitió::
552. P: excelente
553. Paola: con una mamá que ya estuvo que ya pasó por ese proceso y que ya su niñita ya está en el colegio
554. P: normal y todo
555. Paola: claro normal y todo y | a la entrevista se va con su niñita
556. P: ¿y de dónde sacaste a esa mamá?
557. Paola: del colegio de mi hijo
558. P: ¿y estuvo en esa misma escuela?
559. Paola: estuvo en esta escuela pero no estuvo en sala estuvo en camita y ella recibió toda la::
560. P: ¿y qué tuvo la chica? ¿cáncer?
561. Paola: no | es otra enfermedad es una bacteria que le entró | estuvo hartito tiempo y todos pensaban que era cáncer pero no fue así
562. P: ¡ah qué bueno!
563. Paola: gracias a Dios | pero ella recibió toda la nivelación de matemática
564. P: oye ¿y si ustedes ponen en Facebook como pidiendo gente testimonios de personas que hayan estado en esa escuela?
565. Paola: es que yo también estaba pensando así | ayer me contacté con una con la directora de la escuela hospitalaria del Hospital Militar en Santiago

566. P: ¿y cómo hiciste ese contacto?
567. Paola: ¡ay!
568. P: todo eso tiene que estar en la tesis porque es parte del trabajo hecho
569. Paola: entonces estoy esperando la respuesta sino me voy a Santiago | yo pensaba tratar de ver la posibilidad
570. P: se van si son las dos
571. Paola: sí | es que como Marcela está en práctica es más difícil que ella vaya
572. P: pero tú estás coja
573. Paola: sí *po* (ríen)
574. P: claro:: o sea | estás coja con licencia o sea se supone que además si te llegar a pasar algo ni Dios lo permita nosotros no podemos responder porque van a decir “ella estaba con licencia no tiene porqué haber andado:: de un lado para otro” | si a mí también me preocupa el tema de los seguros que ustedes tienen
575. Paola: sí
576. P: saliendo de la U son nuestra responsabilidad pero si tú estás con licencia nos van a decir que esta niña no tiene derecho a nada
577. Paola: sí si yo estoy consciente de eso profesora | súper consciente
578. P: así que entre las dos se tienen-
579. Marcela: yo también estoy con licencia hoy
580. P: ¿por qué?
581. Marcela: y tuve que venir igual ¿por qué? porque tengo gripe y tengo faringitis | no puedo estar en:: con las demás personas
582. P: ¿y por qué no trae una mascarilla? | traigan mascarilla si ahora se usa cuando uno está resfriado | tenemos que buscar el:: ajuste pero tienen que ir las dos
583. Marcela: no si sé si yo le dije ya
584. P: o sea no hagas gestiones sola por tu lado y dejar botada a la Marcela
585. Paola: no no no no
586. Marcela: no si ya yo ya sé todo
587. P: ya si eso es importante que vayan las dos
588. Marcela: si yo sé que hay que ir | pero lo que yo le estoy diciendo ahora a usted que mañana yo voy a ir sí o sí a molestar de nuevo
589. P: sí si van a tener que ir no más
590. Marcela: si es la única forma
591. P: pero es que no es a molestar | yo creo que se están equivocando en algo | están subestimando lo que pueden obtener desde afuera de los niños | | porque el hecho de ir y hablar con los otros padres el hecho de ir y hablar con los profesores también es valioso para la investigación
592. Marcela: sí
593. P: entonces no nos empecinemos en:: tanto en los niños si no nos va a resultar | y centrémonos entonces en los elementos a los que sí tenemos acceso | y pongamos en Facebook así “necesitamos contactarnos con madres de niños que hayan pasado por la escuela Canec” sin más datos | el que conoce va a entender de qué estamos hablando nada más
594. Elexia: -es que mi hermana trabaja ahí-
595. P: es la encargada de la escuela de ¿ah te imaginai? (ríen)
596. Elexia: no pero igual tiene conocidos | no sé *po*
597. P: claro
598. Elexia: yo no sabía que era en el Fricke
599. P: sí | es en el Fricke si siempre ha sido en el Fricke
600. Elexia: es que nunca me había quedado nunca he escuchado-
601. P: pero si mostraron hasta fotos del Fricke | la entrada por atrás
602. Elexia: ¿del Fricke?
603. P: sí:: la entrada a la escuela que está en el Fricke
604. Paola: yo tengo contacto pero en Van Buren
605. P: pero si la cuestión está en el Fricke

606. Nixa: yo pensé que era en Valpo también
607. P: no:: pero si hasta vimos fotos ¿no se acuerdan? de la entrada
608. Elexia: de hecho nunca me imagine el hospital | siempre supe que era un aula hospitalaria (ríe)
609. P: oye ¿y tu hermana dónde trabaja ahí?
610. Elexia: ¿y tu hermana? (ríen) no sé tampoco sé
611. P: ¿qué hace tu hermana?
612. Nixa: ¡enfermera! hasta yo sé
613. Elexia: no es enfermera:: es otra cuestión profe
614. Paola: ¿paramédico?
615. P: veo que la familia está muy unida
616. Elexia: no hay mucha comunicación | muy pesada esa cabra | pero:: le voy a preguntar
617. P: era de familia (ríe) | pregúntale
618. Marcela: pero igual no debe tener mucha incidencia porque si una enfermera trabaja allá y está en el otro lado
619. P: sí pero-
620. Elexia: conocen gente te puede ahí
621. P: conocen gente pero Marcela si lo que necesitamos es contactar | y lo otro es poner en Facebook lo que yo les digo “necesitamos contactarnos con gente que haya tenido acceso a la escuela Canec” y nada más | nada de que la escuela con cáncer y el que estuvo va a saber cómo fue su experiencia
622. Paola: buscar por ahí
623. P: claro buscar por ahí | no perdamos tiempo en lo que en este minuto no hay
624. Paola: claro hay que avanzar en lo que más-
625. P: hay que avanzar no más y cuando este caballero te diga “sí hay acceso ahora los niños están bien” porque también | son niños y trabajar con este tipo de niños es complicado
626. Marcela: sí
627. P: y siempre sabíamos que iba a ser así | yo creo que nunca imaginamos o sea nunca pensamos que íbamos a tener acceso como a una escuela normal | pero sí entender que esta información nos puede servir entonces vamos | mañana tú tienes la entrevista con esta mamá y si tenemos por ahí el acceso por último a última hora juntamos quince testimonios de mamás y tiramos la tesis para ese lado | aunque tengamos que hacer cambios en lo que ya hicimos antes pero:: pero no:: no botemos la tesis por la ventana por un incidente que a todos los investigadores les pasa || ni construyamos una tesis de papel que no es lo que tenemos que hacer porque es un estudio de caso entonces claro yo podría decir “no no no sí con lo que tenemos de bibliografía armamos una cuestioncita” | pero ese tipo de trabajo nosotros no lo hacemos | no lo hacemos entonces vámonos por el otro lado juntemos más mamás veamos cuál es su:: su posición | veamos por ejemplo preguntemos en el Cenadis qué tienen que decir con respecto a esto | cuál es el papel que ellos juegan | cuáles son los insumos | | ahora para mí lo que sigue estando en cuestionamiento Paola es esta discrepancia entre lo que el programa educación dice y lo que don Pedro dice
628. Paola: -claro-
629. P: que es la finalidad de la escuela | pero no sé qué grado de autonomía tienen estas escuelas || no sé cuán autónomas sean entonces para eso habría que ir a la Secreduc y preguntar “tenemos una inquietud | somos alumnas tesis de blablablá | ¿podría explicarnos usted cuál es la finalidad de | este tipo de escuelas? | porque nosotros estamos haciendo una investigación con respecto a esto y nos dijeron esto y estamos confundidas” y listo || si logran encontrar a alguien en Secreduc | bien | que te lo responda bien | pero hay que ir
630. Marcela: sí
631. Elexia: - me contestó mi hermana-
632. Paola: ¿y qué te dijo?
633. Elexia: mi hermana dice que ella trabaja con una asistente social ahí en el hospital y yo le conté lo que estaban haciendo ustedes ahora y dijo: “déjame hablar con ella le voy a decir que eres tú | que eres mi hermana” y yo le dije “ya pero dile que me llamo Paola” (ríen)
634. P: o sea tú vas a ir suplantando a la hermana

635. Elexia: y me dijo que ella:: trabaja de noche hoy y cuando ella va saliendo entra la asistente social | me dijo que ahí le iba a contar entonces le iba a decir que me estaban haciendo problemas las señoras adentro para ver qué podía hacer | ya es algo
636. P: ¿viste? si las cosas se solucionan | siempre hay que buscar una solución
637. Luisa: sí se solucionan mintiendo (ríen)
638. P: mintiendo también
639. Luisa: suplantando
640. P: desde ahora (a Paola) tú eres | Elexia (ríen)
641. Elexia: y yo me llamo Paola | entonces le dije que a ella le dieron el permiso para entrar:: pero no ha podido porque la señora parece que la envidia la envidia- (ríen)
642. P: puros inconvenientes
643. Elexia: y dijo “yo voy a hablar con ella para ver si puede hacer algo”
644. P: ya | entonces | tenemos que ir con Franco ahora para su presentación | (Franco organiza proyector y computador)
645. Luisa: profe mire es que acá nosotros colocamos “luego se les solicita a los estudiantes que realicen una serie de preguntas a fin de obtener los datos biográficos de una persona” todavía no iban destinados a alguien | era solo como-
646. P: es que eso no se entiende | por eso | mejor enúncialo antes que va a ser al compañero ¿eso es no cierto?
647. Luisa: sí
648. P: sí | si ahora me acordé

### ***1.10 Sesión 10***

**Miércoles 1 de junio 2016 16:40 horas**

**Seminario de Grado - Profesora Marcela**

**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

| | pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora en la clase están Franco, Elexia, Nixa, Marcela, Rosmery, Luisa, Pablo)

1. P: ya | (a Franco) eso sáquese el gorrito | todos atentos a la primera presentación de la tarde



2. Franco: mi presentación tiene como título La tradición oral en la enseñanza de la literatura | el primer informe que nosotros elaboramos comprendía la introducción quise detallar la presentación del fenómeno el contexto y los objetivos de la investigación | el planteamiento del problema también se planteó el propósito los instrumentos que vamos a utilizar en este caso el grupo focal y la entrevista | y al final una conversación-
3. P: ya | vamos a jugar a algo | vamos a suponer que este es tu examen
4. Franco: ya
5. P: ¿ya? entonces parte | primero explícanos qué es tu investigación
6. Franco: ah ya
7. P: vuelve atrás o sea esta no fue la primera diapo
8. Rosmery: todo de nuevo
9. P: vamos a empezar ya ensayando como corresponde
10. Franco: bueno mi investigación consta de una investigación cualitativa | esto quiere decir que es una investigación-
11. P: no consta | consiste en
12. Franco: consiste en una investigación cualitativa | esto quiere decir que va a ser una investigación desde la perspectiva de los propios participantes | del fenómeno | es un estudio descriptivo | y | se va a llevar a cabo en la ciudad de Quintero específicamente en el:: Liceo Politécnico | las unidades de análisis de la investigación son diez alumnos del:: primer año medio del Liceo | ¿puedo seguir con la otra?
13. P: ya::
14. Franco: la introducción a nuestra investigación | primero se presentó el fenómeno | cuál es la realidad del fenómeno | cómo está presente la:: tradición dentro de Quintero dentro del currículum | y además qué teóricos también se:: han trabajado esta:: con qué deficiencias y con qué:: aportes | también se analiza el contexto de la investigación y | se presentan los objetivos de la investigación
15. P: ahí falta una coma entonces
16. Franco: sí | el planteamiento del problema se establece el propósito de la investigación que es identificar la relevancia de la tradición oral dentro de la enseñanza de la literatura | para los alumnos de | primer año medio en el Liceo | Politécnico de Quintero | como dije anteriormente los instrumentos de recolección de datos son tres | el grupo focal con los estudiantes de primer año medio | una entrevista al profesor de lenguaje y comunicación y un taller de reflexión con los estudiantes donde pueden a través de fotografías ir | entregando sus:: los conocimientos previos que tienen acerca de:: los mitos y leyendas y con eso ir dialogando acerca de cómo se utilizan cuáles son sus vivencias | con respecto al tema y cómo se ha trabajado en clases también | | bueno el estado del arte | como dije anteriormente se ven los aportes y las deficiencias del objeto de estudio | | las preguntas y objetivos de investigación | los objetivos son lo que queremos lograr con nuestra investigación-
17. P: bueno ¿y cuáles son los aportes y deficiencias?
18. Franco: ah los aportes y deficiencias | algunas de las deficiencias son que:: la literatura existente es muy temporalmente muy descontextualizada son muy antiguos los aportes existentes acerca del tema | y además los aportes más contextualizados temporalmente están en otros lugares no en Chile sino que están en México Colombia allá se ha trabajado más sobre el tema | aquí en el contexto de la realidad chilena no se ha trabajado mucho | | las preguntas y objetivos de investigación eh:: ¿es necesario mostrarlo?
19. P: no | ¿cuáles son?
20. Franco: son los que nosotros queremos lograr con nuestra investigación y:: esos objetivos se van a verificar | después respondiendo las preguntas de la investigación y la justificación | tenemos y relevancia | tenemos dos tipos de relevancia | la relevancia social y la relevancia metodológica | la relevancia social es porque la ciudad de Quintero desde sus inicios ha estado vinculada con la tradición oral ¿ya? por lo tanto es de gran importancia para la sociedad trabajar este tema más dentro del contexto educacional y relacionarlo con la literatura | metodológica porque:: los aportes de esta investigación van a ser devueltos al:: al liceo y mediante eso van a:: van a reflexionar sobre la metodología que están utilizando y si realmente se valora o no se valora lo que es la tradición oral dentro de:: de las clases de literatura y también puede ser un | sirve de guía para futuras investigaciones que se puedan hacer respecto al tema | | bueno la viabilidad se cuenta con el acceso al lugar de:: la investigación ya/ por autorización del director y con la supervisión de la jefa de UTP | bueno mi

hipótesis es que la tradición oral | es un elemento introductorio para la enseñanza de la literatura | esa es mi hipótesis || bueno primero

21. P: ya | pero nos vamos a quitar el “bueno”

22. Franco: ya | el marco teórico se separó en varios subtemas | tenemos el tradición oral que:: utilizó para su definición a los siguientes autores a Lomoche 2012 Foresti 2005 y Plath 1985 | bueno para hablar de tradición oral en Quintero eh:: se revisó lo que es “Historia de vida y leyendas de mujeres de Quintero” que es del año 2004 fue elaborado por la Municipalidad de Quintero | ese material se encuentra en la biblioteca del Liceo Politécnico de Quintero || y el informe turístico de Quintero | además tenemos a Floridor Pérez año 2004 y Oreste Plath 1985 || bueno hablar de tradición oral en los programas de estudio se revisó lo que es el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación | de la actualización 2011 ya/ se revisó se verificó la presencia de mitos y leyendas chilenos pero:: | no se logró identificar la presencia de:: de:: narrativa chilena dentro de los mitos y leyendas que sugiere el programa para trabajar la unidad de narrativa || bueno la tradición oral como metodología educativa | se utilizaron a Mendoza 2006 Cassany 2007 Marzano 2005 | Hernández 2010 Deyermond 2005 | y Soubllette 2013 ya/ ahí se dan algunas ejemplificaciones de otros países | como se hizo un vínculo entre la tradición oral de las ciudades y la enseñanza de la literatura | en el caso de:: Hernández 2010 lo hizo con el vínculo entre la literatura lírica y los mitos y leyendas de la zona ya/ | eso también tiene que ver también con lo que en la Edad Media ocurría con los juglares también para eso se utilizó a Deyermond que ejemplifica cómo se fue traspasando la literatura de:: de un:: | de oralmente || bueno y en el contexto el lugar específico de la investigación es el Liceo Politécnico de Quintero | como dije anteriormente se cuenta con la accesibilidad al:: colegio y | también se definió en esta parte del informe las unidades de análisis y sus características | las unidades de análisis son diez alumnos de:: primer año medio B son siete hombres y tres mujeres | la mayoría entre 15 y 16 años y son de un contexto sociocultural bajo || bueno los instrumentos de recogida de la investigación | ya/ el grupo focal el objetivo de la actividad es conocer las realidades educativa y sociocultural de las unidades de análisis | recolectar las experiencias de aprendizajes del género narrativo de los estudiantes de primero medio | bueno el espacio donde se llevó a cabo este grupo focal fue la biblioteca

23. P: otro bueno

24. Franco: ¿ah?

25. P: otro bueno | no si lo vamos a ir sacando de a poco | es que no puede estar eso en la presentación | dale

26. Franco: el espacio donde se llevó a cabo fue la biblioteca de:: del liceo |

27. P: ¿ahí estamos?

28. Franco: sí

29. P: ya | supongamos que este fue el examen de Franco | vamos a partir primero con los aspectos relativos a cómo él presenta ¿qué podemos decirle? la idea en el fondo es que le digamos todo lo que está malo para que lo pueda arreglar

30. Rosmery: que se balancea

31. P: se balancea | un Franco se balanceaba/ (ríe)

32. Luisa: no además hay momentos en los que | como que está tratando de decir algo y se ve como muy apurado empieza a mirar como hacia arriba-

33. P: mira hacia arriba y se balancea | tiene muletillas como el bueno por ejemplo | es plano | no hay algo donde tú coloques énfasis en lo no verbal | o sea si yo te escucho yo me podría hacer dormir a un bebé recién nacido (ríen) | ¿me entiendes?

34. Franco: sí

35. P: entonces yo lo que necesito es que tú me entusiasmes con tu tema

36. Franco: ya

37. P: yo voy a estar de comisión y cuando uno está de comisión uno no está en mala onda o sea uno realmente quiere saber | qué es lo que tú hiciste pero si tú me dices (lo imita) “-bueno | eh la presentación fueron diez alumnos de muestra siete hombres tres mujeres”- ¿qué me pasa a mí como receptor de ese mensaje? que digo “¡qué *lata!*” y resulta que la investigación no es una lata | pero tú ese día la tienes que vender o sea tienes que lograr en el fondo que todos nos intersemos | y lo otro es tu foco ocular | tú miras a una sola persona hasta casi *ojearla* (lo imita, ríen) | en este caso fue Ros que yo pensé que iba a empezar a vomitar en un minuto (ríen) entonces mira tú estás acá (lo imita) presentando así “bueno esto” (ríen) entonces la Ros estaba ahí cada vez se iba achicando más en su | no miraste al Pablo | no miraste a la Marcela | no miraste a Nixa | no buscaste

complicidad visual cuando uno está presentando uno busca complicidad (modela) “bueno esto” y uno trata como de meter a la otra persona dentro del discurso | pero si tú me lo presentas así aunque tu investigación esté espectacular | yo diría “¿y él es profesor?” +no+ | no así porque yo creo que cuando tú haces clases tú no haces clases así

38. Franco: -no uno mira a todos-

39. P: mira a todo el mundo uno pregunta por ejemplo qué sabe usted de esto | bueno en el examen quizás no vas a poder hacerlo pero busca la complicidad visual en las personas y el balanceo no ¿ya? y el estar tan estático tampoco | vas a tener un espacio mayor a lo mejor es como malo que estemos Marcela y yo acá pero vas a tener un espacio de movimiento mayor para poder moverte | pero eso y las muletillas son muy molestas el bueno el ya dan la sensación de *lata* | lo otro mira vuelve atrás a tu presentación | sabes qué más/ me voy a cambiar de lugar también porque esta cuestión es inaceptable (se pasa más atrás del salón)

40. Elexia: ¿se va a sentar aquí?

41. P: donde sea | -yo *me gano* donde sea- | ya entonces por ejemplo | por ejemplo vuelve a tu presentación el fondo negro

42. Elexia: ¡qué oscuro!

43. P: ¿quién se murió?-

44. Elexia: ¡qué pena!

45. P: Franco por el amor de Dios

46. Franco: [se murió mi gato]

47. Marcela: [ay a mí me gusta]

48. P: ya supongamos ahí claramente eso va a estar definido con los colores institucionales para la presentación

49. Elexia: ¡ay qué *fome!* yo le hubiese puesto un *Tranco* atrás (ríen) no sé la *Pincoya*<sup>48</sup>

50. Franco: La *Llorona*

51. P: la Llorona claro o sea busca algo que sea más como llamativo | claro que para el día de la presentación eso va a estar más institucionalizado

52. Franco: siempre es como fondo blanco no más

53. P: sí pero es que las fotos en tu caso igual pueden ser importantes para mostrar lo que hiciste | ya anda a la primera diapo | ya de partida el título estaba incompleto | porque no es la tradición oral en la enseñanza de la literatura es muy pretencioso o sea ¿tú estudiaste en toda la enseñanza de la literatura toda la tradición oral?

54. Franco: no

55. P: la tradición oral de Quintero en la enseñanza de la literatura en tal colegio en tal curso con tal objetivo ¿te fijas?

56. Elexia: ¿pero ese es el nombre de tu tesis?

57. Franco: no

58. Elexia: ¿y cuál es el nombre?

59. P: el completo *po*

60. Franco: sí

61. Elexia: ¿el completo? (ríen)

62. P: ¿el completo<sup>49</sup> y la hamburguesa?

63. Nixa: es que hoy día es el día del completo (ríen)

64. P: ¿se acuerdan de cuando estábamos en el mall que era un día de jolgorio

65. Varios a coro: sí::

66. P: y se celebraba como Dios manda

67. Luisa: pero si todavía *po* si están a quinientos los completos en el doggis | subieron porque hay una campaña para::

---

<sup>48</sup> Seres mitológicos del Archipiélago de Chiloé

<sup>49</sup> En Chile existe un sándwich muy popular llamado completo similar al hot dog pero con más ingredientes

68. Nixa: -en ayuda del Hogar de Cristo-
69. Luisa: no | un Techo para Chile
70. P: -ya | nos salimos del tema- (ríen) | ya | volvamos | entonces la tradición oral no es el título de tu tesis
71. Franco: sí sé
72. P: no pongas eso porque:: no es entonces defínelo un poco más | vamos a la otra diapo | | eso mira si tú me dices primer informe eso no es parte de tu presentación | habla primero de la introducción | presenta el fenómeno entonces va a tener que ir en diapos apartes si no te estamos cobrando por diapo-
73. Franco: -no es que como dijo usted que había que presentar lo que llevábamos yo por eso-
74. P: sí pero eso hay que profundizarlo
75. Franco: ya
76. P: en la introducción tú presentas tus puntos clave ¿cuáles son tus puntos clave? |
77. Franco: la:: ¿introducción?
78. P: sí
79. Franco: la:: realidad del fenómeno
80. P: ya
81. Franco: y:: eh también el como está el fenómeno en el contexto en este caso en Quintero
82. P: perfecto
83. Franco: y los objetivos de la investigación
84. P: y los objetivos | entonces eso lo tienes que nombrar y colocar en la diapo de tu:: de tu:: de tu ppt ya/ en otra diapo tiene que ir el planteamiento del problema
85. Franco: sí
86. P: y agarrarte de ahí para explicar cada uno o sea tú lo que tienes que hacer es encantarnos con tu tema | no hacernos dormir
87. Elexia: de alguna forma de resumir todo lo que está en la tesis *po* ¿o no?
88. P: es presentarla | imagínate que yo no tengo idea y Franco me dice “mira lo que yo estudié fue” ¿yo cómo presentaría esto? sería ya lo que sucede es que:: yo tengo conocimiento de que en Quintero hay toda una situación con la tradición oral que se manifiesta antes en la presencia de tales y tales mitos y leyendas en la zona | esto yo lo sé porque lo investigué y ahí tú eres el que sabe del tema | entonces luego de eso eh:: fue por esto que yo me interesé y planteo el siguiente estudio (lee) “La relevancia de la tradición de la literatura oral en la enseñanza o la didáctica de la de la literatura en el colegio tanto” ¿cómo hice esto? bueno primero yo diría que tuve que analizar el estado del arte | ¿qué me dice la bibliografía? | y ahí enumero lo que yo encuentro en el estado del arte y no es que nombro los autores sino que nombro lo que encuentro asociado a los autores | es al revés
89. Franco: como por ejemplo ya yo encontré que hay muy poca:: por ejemplo número uno existe muy poca literatura sobre el tema
90. P: correcto
91. Franco: solo se encuentra –por ejemplo-
92. P: ya por ejemplo dentro de la escasa | porque no lo pongas por ejemplo en negativo “dentro de la escasa literatura que hay acerca de este tema podemos mencionar un interesante estudio de Orestes Plath en el cual él da cuenta de blablablá | otro caso sería el de Soublette que habla de tal tal tal concepto | conceptos con los que trabajaremos e incorporaremos a lo largo del análisis de esta tesis” porque por algo los estás nombrando\ ya/ entonces tú dices “como deficiencia del objeto de estudio está el hecho de que | últimamente la tradición oral ha perdido fuerza | de hecho | y lo que se valora lo que se enseña según lo que dice el Ministerio de Educación es la tradición escrita | la literatura es escrita”-
93. Franco: claro
94. P: entonces yo profundizaría sobre ese punto | y luego pasaría a las preguntas y objetivos de investigación pero los tengo que ligar | entonces yo diría “bueno luego de haber analizado estas deficiencias en el objeto de estudio | nuestro interés es ser un aporte al análisis de este tema por lo que nos planteamos las siguientes preguntas de investigación” cosa que cuando tú enuncies las preguntas uno diga “ah:: claro *po* | si el problema era este | esta es la bibliografía estas son las deficiencias y esto es lo que el hombre observó (ríen) | las preguntas casi son de Perogrullo ya/ | porque claramente uno podría incluso identificarlas sin que tú las nombraras | porque ya lo dejaste tan claro en tu presentación | esas son las preguntas y este es el objeto de estudio | y luego

me tienes que justificar | no te pases solo a la relevancia porque dijiste “justificación y relevancia | bueno son dos tipos de relevancia la social y la metodológica” véndela ¿te fijas? se justifica porque eh:: porque estas son las razones | en lo social es importantísimo debido a que cómo se va a perder una tradición como esta ya que los colegios son los principales promotores de la:: de la enseñanza de la literatura por lo tanto si en los colegios no se hace dónde diablos se va a hacer ¿te fijas? | y luego tú me dices la viabilidad “tenemos acceso al colegio” y la hipótesis sale nuevamente como algo natural | como no podría haber sido otra la hipótesis que la que el alumno enunció | eso tienes que hacer

95. Franco: sí

96. P: pero pararte ahí Franco | y encantarnos con tu tema porque todos los temas en general acá son interesantes pero así expuesto no te iría muy bien digamos | y mira pasa la diapo por favor donde tienes los autores | | ahí tú no me puedes dar los autores y no me defines tradición oral/ | además ¿cuál es el concepto tuyo que vas a trabajar? me tienes que mostrar tus herramientas | me tiene que decir “mire | esto voy a ocupar esto y esto y esto según | (coge una crema de manos) ¿qué marca es esto?

97. Elexia: Suavelina

98. P: Suavelina | estos son las herramientas que yo voy a ocupar | eso me tienes que mostrar en tu marco teórico tus herramientas pero si tú me dices voy a ocupar el concepto de tradición oral | de Lomoche de Foresti y de Plath | yo veo que son años muy diversos | entonces bueno ¿qué es lo que estos caballeros entienden por tradición oral? | ¿cómo tú construyes ese concepto de tradición oral con estos tres autores? | eso me tienes que mostrar a mí

99. Franco: -ya-

100. P: ¿me entiendes? o sea tú me tienes que decir “el concepto de tradición oral es este y tomé esta cuestión de Plath tomé esto de Foresti y no coincido o coincido con Lomoche” | pero me tienes que demostrar el día del examen tú vas a ser la vedette del día (ríen) | tienes que mostrar todo lo que tienes y que yo diga “uy qué interesante” y anotar ahí Foresti “voy a llegar a investigar porque en realidad” por ejemplo en este rato mientras tú hablabas yo busqué a Soublette y vi un libro de refranes que había

101. Franco: sí

102. P: pero eso me tienes que motivar o sea que yo esté ahí y voy a estar buscando voy a estar indagando pero me tienes que abrir el abanico de conocimientos míos | después tú me dices “tradición oral en Quintero -bueno esta cuestión la hizo la Casa de la Cultura (ríen) | hay otro que:: está ahí en el colegio | hay un ejemplar-” (ríen) o sea con todo respeto querido Franco | tú no haces clases así | yo estoy segura de que tus clases no son así | entonces tú me tienes que decir “por ejemplo uno de los textos que uno debería rescatar utilizar en el colegio es la Historia de vida y leyendas de mujeres en Quintero | donde resalta la imagen de la mujer” esas cosas te las tienes que haber leído tú además | no me las puedes venir a citar porque ¿qué pasa si yo me intereso? | estoy realmente interesada | estoy en tu comisión y yo te digo “oiga yo nunca había escuchado ese libro ¿de qué trata?” | “ah no no sé” | “ah o sea usted cortó pegó” | “sí es que yo lo encontré pero en realidad no lo he visto” no porque el que más sabe eres tú | y cuando la comisión te haga una pregunta no es porque sean personas malas | es porque van a estar interesadas entonces si tú me lo pones ahí frente a frente-

103. Elexia: interesadas en en (pone cara de decepción)-

104. P: no:: nunca en ningún examen de grado te lo digo sinceramente | que yo he estado | a menos que uno se dé cuenta de que la persona que está adelante es *chanta* | perdona la expresión | y que la está tratando a uno de engañar o que él me pusiera cincuenta autores

105. Elexia: sí

106. P: ¿para qué me los pone ahí si eso yo lo puedo buscar en una bibliografía? | pero si yo veo que el chiquillo coloca estos tres y me los muestra yo lo más lógico que le podía preguntar “¿oye y en qué consiste eso? qué interesante a mí me interesa la imagen de la mujer ¿dónde puedo conseguir ese libro? ¿de qué trata? | ¿me serviría para esto?” y él tiene que ser capaz de responder porque por algo lo puso | lo hojeó por lo menos | pero no me pueden poner cosas para impresionar ¿me entienden? sino que cosas que ustedes hayan visto y que pueden dar cuenta | ya/ por ejemplo el informe turístico de Quintero también | ahora mira cómo los pusiste Franco | pusiste dos con el nombre completo y el año y dos con autores y el año | ¿qué trataste de hacer querido Franco? ¿Pérez es el autor de “Historias de vidas y leyendas de mujeres en Quintero”? ¿Y Plath del otro?

107. Franco: mmm

108. P: no *po* ¿viste? tienen que estar todos igual ¿ya?
109. Nixa: -sí *po*-
110. P: claro porque sino se nota como un enredo | yo no entiendo de qué trata
111. Nixa: es que hay tres 2004 ¿por qué hay tres del 2004?
112. P: porque el año 2004 fue muy prolífero en esto (ríen) | no sé
113. Franco: uno es de Pérez otro es de ese ::
114. Elexia: [de Plath]
115. P: [de Plath] de Oreste Plath
116. Nixa: pero ahí ya pusiste 2004 arriba
117. P: y el otro de Floridor Pérez
118. Franco: uno es de Pérez
119. Elexia: porque ahí hay dos
120. Franco: el primero es de “Historia de vida de mujeres de Quintero”
121. P: ¿de quién es?
122. Franco: es de la:: la Casa de Cultura lo realizó | y el otro es el “Informe turístico de Quintero” que también es de la Casa de la Cultura y también se realizó el 2004
123. P: entonces póngalo en un listado hacia abajo
124. Nixa: sí po uno
125. P: y después tienes que poner el libro de Pérez y el de Plath | todo tiene que estar más o menos igual ¿te fijas? | y definido o sea “por tradición oral en Quintero entenderemos” y dame la definición porque me estás ocultando información | y después dice “hablar de tradición oral en los programas de estudio” ¿qué es eso? ¿un apunte para ti?
126. Franco: ¿mm?
127. P: no *po* el tema es la tradición oral en los programas de estudio | “en mi marco teórico yo examiné tres conceptos | el de tradición oral fundamentalmente basado en la opinión de ciertos folkloristas del país” por decirte algo “el de la tradición oral en Quintero para circunscribir mucho más mi campo de estudio | y el de la tradición oral en los programas de estudio para ubicar este contenido en el programa escolar” | eso me tienes que explicar | ya avance | esto es sin nota así que lo podemos destruir si queremos | lo mismo acá preséntame el concepto no los autores
128. Franco: ya
129. P: ya ahora en el contexto también | si tú vas me tienes que poner una foto del colegio o algo | accesibilidad me tienes que también:: a lo mejor no es tan pertinente en ese punto
130. Franco: ¿dónde es más pertinente? ¿en la introducción?
131. P: es que en el examen de grado no va toda la tesis | después vamos a ver que hay cosas que no vamos a nombrar y vamos a ponernos de acuerdo en qué cosas sí van a ir y vamos a revisar los ppt | todo el asunto si ya ya estamos a un mes | así que ya tenemos que ir hasta lustrando los zapatos?
132. Marcela: -¿y cuántos minutos es?-
133. P: ¿ya? hasta tomando hora para depilación | todo (ríen)
134. Marcela: -¿de cuántos minutos es?
135. P: como veinte/
136. Marcela: ah ya
137. P: ¿ya?
138. Marcela: ya
139. Elexia: uy igual es poco::
140. P: está bien si tampoco estamos *pa darnos la lata* porque después vienen las preguntas | y las preguntas [es hartó rato]
141. Elexia: [¿pero después de los veinte::] vienen las preguntas?
142. P: sí
143. Nixa: ah::
144. P: sí po | ya entonces en el contexto tú también me tienes que describir
145. Nixa: -igual es poco-
146. P: no:: no es poco, de hecho yo para mis exámenes chicos eran quince y para el doctorado fue media hora

147. Nixa: es que no se presenta toda la tesis
148. P: no::
149. Nixa: tiene que ir una parte de análisis de los datos yo creo
150. P: no no no | tienen que ir los objetivos la metodología y:: el análisis de los datos | claro para que la persona que te está viendo logre como:: hacerse un mapa general de lo que tú vas a hablar | ya ahora tú dices (lee) “contexto lugar específico de la investigación” | lo que más acá tú tienes que mostrarme como esta es una investigación cualitativa | es dónde hiciste esta investigación | cuáles eran los conocimientos previos de tus alumnos | qué cosas pensaban tus alumnos cuál era el grado de interés | en qué estaban interesados | cómo definiste este grupo | por qué este grupo y no otro | qué inconvenientes tuvo el grupo que te tocó:: al azar fue o no/ -porque no fue todo el curso-
151. Franco: lo escogió el colegio
152. P: claro | qué inconvenientes presentó | qué inconvenientes no | con qué criterios fueron seleccionados todo eso | me tienes que mostrar tus unidades de análisis no solo nombrarlas ¿ya? dale vamos | a ver
153. Franco: (muestra diapositiva) -esta es la última-
154. P: ahí por ejemplo más importante que colocar el objetivo y todo es colocar algunas preguntas
155. Franco: ya
156. P: muéstrame las preguntas y tú nombras “el objetivo de estas preguntas es recabar información acerca de esto” | y no tiene que coincidir lo que tú hablas con lo que tú lees | lo que tú muestras ahí es un texto discontinuo es un segundo texto | ese texto que tú me muestras ahí es para que yo desde acá lo vea | entonces tú podrías poner las preguntas del grupo focal y podrías decir: “como ustedes pueden ver en estas preguntas el objetivo es conocer la realidad educativa” y no tienes que leer las preguntas porque para eso no | tú no estás para leer ppt tú estás para trabajar y hacerme a mí interactuar con el ppt ¿me entiendes? pero no para leerlo | leer un ppt en un examen de grado es súper mal visto entonces la información que está ahí tiene que ser donde yo vaya con lo que estoy diciendo-
157. Elexia: -profe- pero por ejemplo cuando en el marco teórico uno eh:: pone:: el concepto con el que voy a trabajar y:: ¿se puede citar por ejemplo?
158. P: sí pero hay que tratar de que eso sea súper:: [disimulado]
159. Nixa: [practicarlo]
160. P: claro | practicarlo muy bien
161. Elexia: pero entonces por ejemplo | ya se pone un concepto y la cita del autor que utilizamos
162. P: a veces no | a veces uno por ejemplo va y pone los nombres de los autores por ejemplo o los conceptos y dices “el primer concepto” | no lo lees jamás lees | es súper feo leerlo | entonces dices “el primer concepto como ustedes pueden apreciar | dice relación con” y explicas
163. Nixa: en la memoria interna
164. P: claro “¿por qué trabajar este concepto? porque si queremos reconstruir los datos de una época de un pasado reciente es interesante que sepamos o maneemos un concepto | en este caso nosotros elegimos este concepto por tal y tal razón” en el fondo es mucho más simple de lo que parece | explicarme por qué seleccionaste ese concepto y no otro porque a lo mejor yo como-
165. Elexia: entonces si uno pone el concepto y el autor no más/
166. P: y listo | y el resto tú lo hilas
167. Elexia: o sea igual citado como::
168. P: sí
169. Elexia: en APA ¿o no?
170. Nixa: es que ese es otro tipo de cita | se pone el nombre pero no el concepto | nada más *po*
171. P: o el concepto o puedes poner una cita chiquitita de unas dos líneas y decir “fundamentándolo en esta cita” pero no ponerte a leer cuestiones o sea tienes que lograr integrar el ppt a lo que tú estás haciendo
172. Elexia: sí
173. P: y no el ppt que te absorba porque lo más feo-
174. Elexia: que el ppt sea de apoyo para la gente que está ahí no para mí -una cosa así-
175. P: exacto | pensado en la gente | “usted puede ver en este gráfico tal cosa” ¿te fijas? o “para ilustrar lo que acabo de decir aquí tenemos este gráfico” lo que no puede pasar es que tú estés “instrumento de recogida de información | bueno como ustedes ven ahí dice grupo focal ¿a ver? {(DC)objetivo de la actividad/} ¡ah ya

me acordé! (ríen) conocer la realidad educativa y sociocultural de las unidades de análisis” no | y eso pasa en los exámenes

176. Elexia: sí

177. P: pasa o sea y empiezan “{(DC) recolectar las experiencias de aprendizaje} ¡ah ya! lo que pasa es que eso” no | ese tipo de trabajos con el ppt no se puede dar en el examen de grado “ay perdón es que me puse nerviosa” no esa cuestión

178. Nixa: menos

179. P: menos o sea no puede ser profesora | vaya a vender café a hacer otra cosa entonces lo que tú dirías ahí por ejemplo “ustedes pueden apreciar que acá el instrumento de recogida de información que yo seleccioné de grupo focal | este grupo focal se realizó con diez alumnos y el objetivo era lograr unificar lo que ellos pensaban acerca de” pero no puedo ocupar las mismas palabras si no es súper feo

180. Nixa: no aparte si lo ocupas es muy mecánico +lo aprendiste de memoria+

181. P: por eso que:: el primero que tiene que *creerse este cuento* es la persona que está hablando | la persona que está hablando es la que se tiene que *creer este cuento* y tener | total seguridad de que es la persona que más domina el tema ¿ya? todas las clases vamos a hacer este trabajo | ¿entonces queda claro lo que tenemos que mejorar?

182. Franco: sí

183. P: ya

184. Marcela: yo quiero

185. P: ya | | para la próxima semana hay entrega

186. Elexia: ¿de qué?

187. P: lo he dicho todas las clases

188. Rosmery: ya me acordé | de los resultados-

189. P: sí pero de ahí lo vamos a ver de nuevo

190. Elexia: sí | yo no me acuerdo

191. P: esto de trabajar con gente de edad

192. Rosmery: (lee) análisis de datos preliminares

193. Nixa: íbamos a ver cómo analizar

194. Elexia: no si yo lo tengo

195. P: o sea eso de ver cómo analizar en el fondo es ver los datos que tenemos y cómo los vamos a categorizar

196. Rosmery: para la próxima semana

197. Elexia: sí *po* aquí yo tengo (lee) “entrega de todo lo que hemos hecho” eso era hoy

198. Marcela: ¿y si yo no puedo entregarlo? ¿qué hago?

199. P: no sé | es que van a tener que pensar en qué hacer Marcela yo ahí no puedo hacer mucho | yo lo que les hablé antes es lo que a mí se me ocurre | buscar otro tipo de datos por el minuto | | ya vamos | si no es mucho

200. Marcela: si igual es hartito pero Paola no me dijo que había que hacer un | power

201. P: no culpe a Paola que ahora justo debe estar en la Teletón esa niñita

202. Marcela: ay ya si no pasa nada | ya | la investigación se titula así (lee) “La intervención pedagógica de las aulas hospitalarias desde la perspectiva de los niños y adolescentes del: Hospital Gustavo Frick de Viña del Mar” | como introducción tenemos que la educación es importante | porque es un derecho | entonces partimos desde este concepto general porque:: esta educación | permite la intervención y la inclusión de estos niños que se encuentran en un estado de enfermedad que no pueden asistir a un aula común | entonces estos niños tienen por derecho que recibir la educación | | por estado del arte entendemos que:: la pedagogía hospitalaria es un:: tema nuevo pero:: también es muy desconocido ¿por qué? porque en otros países se ha investigado desde hace mucho tiempo | por ejemplo esta investigación del aula hospitalaria parte en Francia | tenemos también investigación en Perú en Argentina en España donde se da:: se le da mucha relevancia a este tema | pero aquí en nuestro país tenemos investigaciones que hablan desde el profesor | estas investigaciones se han hecho desde la perspectiva del profesor o:: también investigando desde los planes y programas del Ministerio | por lo tanto esta investigación pretende incorporar la visión de los estudiantes que están dentro de esta aula

203. P: ¿sabes qué? ahí es donde podrías agregar desde los estudiantes y los padres

204. Marcela: es que ahora |



205. P: sí ¿me entiendes?
206. Marcela: sí
207. P: por eso te digo | ahí lo podrías incorporar en el caso de que no les resulte tanto lo de los estudiantes | ya dale
208. Marcela: -eso mismo había pensado antes- | para conformar esta tesis tenemos a los autores Arredondo, Vallejos, Bustos Constanza, Cornejo Rodrigo, Gálvez, Navarro, Rivera, Delors y el Mineduc Ministerio de Educación ||
209. P: nuevamente lo mismo | en esa parte sacar los conceptos
210. Marcela: sí
211. P: claro y después los autores porque si tú mencionas todos esos autores yo | quedo como *pilla*
212. Marcela: sí sí
213. Nixa: -yo conozco el puro Mineduc- (ríen)
214. Elexia: ahora que le veo a las chiquillas ahí la:: sangría | también decía eso en lo del formato
215. P: ya ¿qué decía?
216. Elexia: que debe llevar sangría cada punto aparte de siete a cinco espacios
217. P: ¿cómo de siete a cinco espacios?
218. Elexia: sí
219. P: ¿para abajo?
220. Elexia: no | para el lado
221. P: ah sí | y se hace no a dos a uno
222. Elexia: ¿cómo?
223. P: el interlineado no es a dos ahí en la cita | es a uno solo
224. Elexia: ah en la cita sí *po*
225. P: sí
226. Elexia: no pero yo le digo [la sangría]
227. Marcela: [¿y la letra?]
228. P: sí | la sangría
229. Marcela: ¿y la letra de qué tamaño es?
230. P: doce Times New Roman
231. Marcela: porque por ejemplo hay otro de la U que yo tengo aquí y la letra era Arial 12 | y era así una letra
232. P: sí porque los profesores estamos muy viejitos (ríen)
233. Marcela: ya | la descripción del campo de análisis | esta investigación se desarrolla en la Escuela Canec<sup>50</sup> que es la Corporación de:: de los niños con Cáncer y se desarrolla en el Hospital Gustavo Fricke de Viña del Mar | a esta escuela asisten niños oncológicos en un período relativo debido a su enfermedad | eh:: dentro de los matriculados que se encuentran en el año 2016 son aproximadamente diez repartidos entre hombres y mujeres | aproximadamente las edades son entre cuatro y dieciocho años que deberían estar matriculados pero | la edad de mayor es de doce años | bueno esta escuela se encuentra integrada por docentes eh:: dos profesores de Enseñanza Básica un docente de Lenguaje y Comunicación Matemática Inglés y Biología
234. P: eso es lo que yo no entendí | era un docente de lenguaje | un docente de matemática
235. Marcela: sí
236. P: ¿eran por separado? ¿o era un docente que hacía todo eso?
237. Marcela: no | eran separados
238. P: ah:: entonces saben que es un problema de redacción | tienes que redactarlo así mira “dos profesores de Enseñanza Básica | un docente de Lenguaje y Comunicación | un docente de Matemática otro docente de Inglés | uno de Biología y el último de Ciencias Naturales”
239. Marcela: a todo le pongo uno uno
240. P: sí | cuando se hace una enumeración siempre tiene que conservarse el mismo estilo porque sino pasa que uno no entiende | un docente que sea de lenguaje y comunicación matemática inglés biología y ciencias

---

<sup>50</sup> Corporación de Ayuda al Niño Enfermo de Cáncer

naturales | como que le hace a todo como un *maestro chasquilla* de la educación (ríen) entonces cuando yo lo leí no entendía | y de verdad no entendía o sea no sabía a qué se referían

241. Marcela: ah ya | |

242. P: ¿saben lo que podríamos hacer la próxima semana? pero no se ataquen no con nota | podrían hacer una presentación traerlo todo en un ppt | vamos a ponernos de acuerdo al final de la clase qué va a venir en ese ppt | y grabarlo | y después analizamos la grabación y no es tiempo perdido | o sea grabarlo en video para que después ustedes mismos se den cuenta de cómo lo hacen

243. Rosmery: -que vergüenza-

244. Elexia: no y arreglamos ese mismo power para el final

245. P: sí | para empezar ya:: a trabajar con eso

246. Nixa: sí

247. P: bien cierto/ buena idea

248. Nixa: sí

249. Marcela: -ay-

250. P: dale | ya vamos

251. Marcela: la investigación posee una relevancia teórica porque se centra en describir-

252. P: no | no se dice | perdona que corrija pero vamos a empezar a revisar todo

253. Marcela: ya

254. P: no es “posee una relevancia teórica” ese una es muy informal “posee relevancia teórica porque/”

255. Marcela: ah ya

256. P: sácale el “una”

257. Marcela: ya | la investigación posee relevancia teórica

258. P: eso

259. Marcela: porque se centra en dar a conocer la educación hospitalaria desde la perspectiva de los alumnos que están dentro del hospital de Viña del Mar | por lo tanto también esta investigación sirve para ampliar el:: campo de la teoría hacia por ejemplo nuestro ámbito que es la educación | pero también hacia la salud y la sociedad | | también posee relevancia social

260. P: ya

261. Marcela: porque el Mineduc pretende ampliar estas aulas en el 2018 porque solo eh:: hay aulas solo hasta la región de Copiapó | entonces ellos pretenden ampliar aulas hasta las regiones más apartadas | hasta Arica

262. P: y entonces ¿para qué sirve este estudio? es que no me quedó claro a ver/

263. Marcela: este estudio sirve para:: comprender que:: la educación intrahospitalaria no sirve para el ámbito de la educación sino que también es social ¿por qué? porque hay muchos niños que no pueden asistir al aula común

264. P: ¿pero eso qué tiene que ver con que se van a ampliar las aulas?

265. Marcela: tiene que ver porque hay muchos niños que por ejemplo | si estuvieran de Arica tendrían que viajar a Copiapó y eso queda en un trayecto mucho mayor

266. P: y entonces al abrir esa nueva escuela ¿en qué puede servir tu estudio? ¿qué te va a permitir conocer? | véndemela a ver

267. Marcela: mmm

268. P: por ejemplo si yo te hiciera esa pregunta te dijera “sí | muy interesante su estudio pero usted afirma que se van a ampliar las aulas hospitalarias y que este estudio serviría para eso ¿por qué serviría? |

269. Marcela: mmm ¿para contratar nuevos profesores?

270. P: no

271. Marcela: no sé

272. P: a ver ayúdenla ¿para qué serviría?

273. Franco: para mostrar la realidad puede ser

274. P: para no cometer errores por ejemplo | para entender las necesidades desde los alumnos y desde los padres no solo desde la teoría | para poder diseñar un plan más cercano a la realidad de los alumnos ¿te fijas? para contar con antecedentes que a mí me permitan como director de una escuela decir “ah mira | hay un estudio que hizo Marcela y que afirma que los chicos valoran las escuelas no tanto por el cariño que les da sino porque los obliga a ser responsables a cumplir con plazos y eso los saca de la enfermedad | por lo tanto el plan

que nosotros vamos a diseñar es riguroso justamente tomando la experiencia de estos niños” ¿me entiendes? entonces véndeme tu trabajo o sea convénceme de que lo que tú haces es tan maravilloso que si yo tuviera que ponerme con otra escuela yo necesitaría consultar tu estudio

275. Marcela: -ah ya-

276. P: ¿ya? entonces a ver de nuevo explíqueme

277. Marcela: -se me olvidó- no

278. P: no *po* a ver contéstame algo

279. Marcela: posee relevancia social ya que el Mineduc pretende ampliar estas aulas porque es importante la accesibilidad y también el apoyo de la familia ya que ellos son parte del proceso de aprendizaje | por lo tanto es útil para eh:: los niños los profesores y las familias que se creen estas nuevas aulas

280. P: y este estudio entonces vendría a servir de antecedente | para el diseño y:: formulación de estas nuevas escuelas

281. Marcela: -ah ya-

282. P: ¿ya? incluso podrías mencionar ahí que para establecer una misión y visión en estas nuevas escuelas que sea concordante con las necesidades reales de los niños | porque lo que tú me estás diciendo acá | en el fondo es que “saben qué más si esta cuestión se ha investigado | pero nadie le ha preguntado a los niños ni a los padres | sino que se ha centrado en los profesores en los planes” | y eso pasa mucho en discapacidad/

283. Marcela: sí si es verdad

284. P: es muy común o sea no le preguntan a los cabros ni a los papás | llegan y se hacen desde el deber ser “ah no es que tenemos que ser inclusivos vamos a incluirlos a todos” ¿le preguntaste a los padres si querían que sus hijos fueran a una escuela normal? | ¿qué opinan los padres? ¿dónde hay una encuesta un censo que a mí me demuestre que me valide? ¿te fijas? +no hay+ es sobre la base de son todos mentalistas | o sea creen adivinar lo que los padres lo que los niños piensan | y no *po* nosotros somos cualitativos entonces desde esa cualitabilidad si tú quieres nombrarla/ | nuestra misión es ir y preguntar “a ver usted está en esta escuela usted es mamá de un niño de esta escuela ¿qué le parece? ¿le ha gustado no le ha gustado? ¿le ha servido no le ha servido?” ya/ vamos || entonces sirve como antecedente | tiene relevancia metodológica y tiene relevancia teórica

285. Marcela: ¿metodológica teórica y social?

286. P: claro porque en el fondo si los niños dicen “*nos carga* como hacen las cosas” | ¿te fijas? claro y si le estás preguntando a los niños por metodologías si le gustan las clases | es metodología entonces claramente si a mí director tú me dices “mire los chiquillos que no *estaban ni ahí* que las clases *eran una lata* que la señora era súper aburrida” | claramente eso va a implicar un cambio metodológico y si yo me voy a poner con otra escuela yo voy a decir “esto es lo que no hay que hacer” o “esto es lo que sí hay que hacer” ¿ya? || dale

287. Marcela: ya | el objetivo general es comprender cómo perciben y valoran la intervención pedagógica los estudiantes del aula hospitalaria | en el Hospital Gustavo Fricke de Viña del Mar y los:: específicos es determinar la percepción que tienen los:: estudiantes de las estrategias realizadas por sus docentes | dar cuenta de la apreciación de los estudiantes en relación al apoyo de la familia en su aprendizaje | comprender cómo es percibida la educación hospitalaria por los estudiantes | y las preguntas | la uno es (lee) “¿cuál es el valor que tiene para el estudiante la educación personalizada que se entrega en el aula hospitalaria?”

288. P: perfecto

289. Marcela: la dos es (lee) “¿qué actividades los motivan más en su aprendizaje? | y:: la número tres (lee) “¿cuál es la importancia del apoyo de las familias en el proceso de aprendizaje? ||

290. P: ¿viste que es metodológica? mira la dos

291. Marcela: sí | las preguntas de la entrevista también | también apuntan a la metodología

292. P: y la única pregunta que se te va de ahí y que después la podemos reformular es la tres

293. Marcela: es que:: ¿se acuerda de que habíamos cambiado?

294. P: es que siempre en este tipo de investigaciones cambia todo todo el rato así es que no-

295. Marcela: por lo que dijo el director |

296. P: pero es que si logramos las mamás mañana la Paola puede meter esa pregunta || si a mí me preguntan como mamá por ejemplo | si a mí me hicieran esa pregunta pensando en discapacidad ¿cuál es la importancia del apoyo que nosotros le podemos dar las familias a un chico con discapacidad? yo podría decir muchas cosas | y muchas que seguramente a ustedes hasta las sorprendería | porque yo te aseguro que en este tipo de escuela

pasa lo mismo que en las escuelas especiales | que a uno le dicen “no se preocupe mamá si nosotros vemos eso acá” | y como que te alejan o sea te alejan de los colegios como:: como que no te dicen “hay tarea para el niño” sino que te:: uno les pregunta “¿qué puedo yo hacer para reforzar?” “no:: mamá no se preocupe” | o sea está el hecho de minimizar | a la madre o al padre entonces si a mí tú como mamá me preguntas cuál es la importancia del apoyo de las familias en este proceso de aprendizaje/ yo te diría “no sé *po* porque en el colegio nunca me han dicho que lo apoye en nada” | y claro que eso es un tema | déjala ahí por mientras | si no nos funciona la cambiamos

297. Marcela: no si esa va a ir sí o sí

298. P: por eso te digo | si no piensen en cambiarla-

299. Marcela: porque nosotros teníamos cómo el niño va a volver al colegio de procedencia | pero el caballero dijo que los niños no iban a pensar en un futuro porque podían morir

300. P: pero eso no le corresponde a él decidirlo

301. Marcela: por eso lo cambiamos

302. P: eso no es tema de él | si los niños se mueren o no | no es tema de él | él tiene que ofrecer un servicio | que es una escuela intrahospitalaria | es como que yo pensara “ay pero es que estas cabras van a reprobar:: ¿para qué vamos a::?” no *po* a mí no me corresponde eso | yo tengo que hacer mi pega porque yo no sé si por ejemplo al último día *se van a poner las pilas* si el último mes van a enganchar y van a trabajar como bestias y les va a ir bien *po* | entonces en el fondo yo no soy quien para decir qué va a pasar estos cabros van a reprobar mira cómo están echados no saben nada | no *po* | lo mismo él no puede decidir | si a mí me dicen esta escuela es para que estos cabros vuelvan y se reintegren a la escuela normal | bueno entonces tengo que trabajar para eso a mí no me tienen ahí para decidir quién va a vivir o no | o quién se va a reintegrar o quién no ¿ya? así que ojo con eso | ya dale

303. Marcela: eh:: tenemos la necesidad como concepto en el marco teórico tenemos el:: las necesidades educativas especiales eh:: la educación el | la escuela hospitalaria que dice que | que se señala que la Constitución política | eh:: tiene la Ley de Instrucción Primaria obligatoria y la Ley de Integración Social y la Declaración de los Derechos del Niño eh:: es importante que los niños accedan a la educación como lo habíamos dicho antes según el derecho | entonces también la Ley de Inclusión permite también integrar las necesidades educativas especiales porque eh:: ellos presentan necesidades educativas especiales

304. P: ahí me las tienes que describir

305. Marcela: como por ejemplo eh:: existe un niño X que tiene un problema físico que tiene una enfermedad que se llama elefan::

306. P: ¿tismo?

307. Marcela: elefantismo

308. P: ya

309. Marcela: y él eh:: está en una silla de ruedas y no puede tener movilidad propia | a él lo tienen que llevar sus propios compañeros o la profesora a distintos lugares de la sala porque él no puede hacerlo [propiamente tal]

310. P: [por sí mismo]

311. Marcela: entonces ese es un ejemplo claro de necesidades educativas especiales y la Ley de Inclusión dice que todos los:: niños tienen que estar | tienen que ser integrados y no excluidos | y también el rol del docente es fundamental en el aula hospitalaria porque | de él depende el proceso de aprendizaje | eh:: existe un clima eh:: cercano favorable y también eh:: tiene que haber una empatía y un trabajo colaborativo | por ejemplo en el aula hospitalaria está la profesora Darinka y ella eh:: comparte con cada uno de los niños-

312. P: -alumnos-

313. Marcela: alumnos que están ahí | porque no todos pertenecen al mismo curso | por ejemplo hay niños de quinto de cuarto básico entonces no es la misma materia para todos entonces ella tiene que estar uno por uno integrándole las tareas | y el método de la investigación es cualitativa | y | los | | las:: muestras/

314. P: las unidades de análisis

315. Marcela: las unidades de análisis | son los participantes

316. P: tú no trabajaste con muestra ustedes van a trabajar con la población completa

317. Marcela: mmm | la población entera/

318. P: claro | tú no sacaste un grupo o sea tú no:: no hiciste una selección de esos niños

319. Rosmery: no
320. P: trabajaste con todos
321. Franco: con el universo
322. P: claro pues ustedes no trabajan con muestras | todo tu curso es una unidad de análisis
323. Marcela: tenemos el estudio que es descriptivo | porque permite extraer las vivencias las conclusiones la información y sintetizarlas a partir de las experiencias que ellos nos que los niños van entregando a partir de la entrevista en profundidad del grupo focal
324. P: perfecto
325. Marcela: y también el estudio de caso de padres que asisten a estas aulas | y la bibliografía ahí está como ya había mencionado que es Delors La educación encierra un tesoro | está: el Mineduc
326. P: ya | pero esto lo fuiste mencionando en tu presentación no | eso habría que arreglarlo
327. Marcela: +sí | ya lo había dicho+ Delors –ya lo había nombrado-
328. P: pero no todos | el único que yo me acuerdo | en la presentación | la bibliografía que tú trabajas para tu presentación es distinta que la de la tesis o sea es la misma pero más circunscrita | solo presentas en la última diapo la bibliografía de los autores que nombraste durante tu presentación
329. Marcela: ah ya
330. P: no todos los libros | yo creo que le vamos a poner tiempo a la presentación-
331. Marcela: no pero
332. P: del próximo miércoles | unos ¿diez minutos?
333. Marcela: pero esto es lo que usamos
334. P: y le vamos a tomar el tiempo lo vamos a medir | todo | van a tener que venir hasta formal
335. Varios: no::
336. Marcela: o sea no es todo lo que yo he leído | son los que están citados
337. P: saben que en otras universidades lo hacemos así | se hacen tres presentaciones formales que son las evaluadas y son por parte por ejemplo de la primera la segunda y la tercera parte | o sea yo no digo que lo vayamos a hacer así pero es práctico porque las niñas van perdiendo como el miedo escénico | o sea ya después el día de la presentación ya saben lo que tienen que hacer y cómo moverse y todo el asunto | ya | muy bien ¿sugerencias para Marcela a ver? ¿le compramos o no le compramos?
338. Rosmery: -a medias-
339. P: ¿por qué a medias Ros a ver?
340. Marcela: es que faltó igual lo de los padres
341. Rosmery: es que a veces iba muy rápido y a veces iba muy lento
342. P: muy lento | tiene que unificar el ritmo de la presentación
343. Luisa: pero yo creo que:: eso se dio por el hecho de al no tener el power porque estaba-
344. Marcela: sí
345. P: más insegura
346. Luisa: cada vez que bajaba empezaba a hacer más lenta la fluidez de lo que ella decía
347. Marcela: sí
348. Luisa: entonces yo creo que
348. Marcela: -si hubiera tenido un power hubiera sido mejor-
349. P: perfecto | ya ¿qué más le podíamos sugerir?
350. Luisa: -que no sea tan *chora*- (ríen)
351. P: ¿que no sea tan *chora*? sí | como que:: |
352. Luisa: hay momentos en los que está como a la defensiva
353. P: es que la Marcela siempre ha sido::
354. Marcela: ya no estoy tan *chora* como antes
355. Luisa: sí quizás
356. Rosmery: sí se nota Marcela lo hemos notado
357. Elexia: yo siempre he sentido que la Marce se aprende las cosas de memoria entonces cuando las está diciendo es mecánico no le sale así como fluido
358. P: es que eso es en parte práctica | yo creo que para el próximo:: (mira el teléfono móvil) déjame responderle un poco | ¿estaba trabajando con ustedes?

359. Luisa: ¿con Camila nosotras?
360. P: sí
361. Luisa: no profe si lo que pasó es que-
362. Rosmery: es que ya no sé::
363. Luisa: mire quedamos cuando nos íbamos a separar | nosotras dijimos vamos-
364. P: son como las Supernova<sup>51</sup> (ríen)
365. Luisa: vamos a seguir trabajando | en el marco teórico vamos a adoptar lo que dijeron las profes | entonces la Camila *no nos pescó* más pos | no nos respondía WhatsApp
366. P: ¿por qué?
367. Rosmery y Luisa: no sabemos
368. P: si no es tanto | la separación no era tan mortal
369. Rosmery: sí *po*
370. P: si lo podían hacer todo juntas igual
371. Rosmery: aparte que ya habíamos hecho las clases
372. Luisa: sí *po* entonces nosotras encontramos raro | entonces el día miércoles nos dijo “chiquillas quiero hablar con ustedes | las profes nos habían dicho que podíamos hacer el marco teórico juntas eh:: ¿podemos trabajar así?” y nosotras le dijimos que habíamos encontrado rara la actitud de alejarse de un momento a otro y no saber nada más de ella | y dijo no:: y le dijimos Camila no hay ningún problema y:: ella sabe que nos juntamos una vez en Viña una vez en la casa de la Rosmery una vez en la casa de la Camila una vez en mi casa | nos vamos rotando | eh:: y tampoco no nos pescó más nada nada | es más le hablamos
373. P: sí ella me dice | me está hablando ahora por WhatsApp me pregunta y yo la ví antes cuando yo llegué y pasó | no me habló y me podría haber dicho profesora podemos hablar | y no me dijo nada
374. Luisa: y la Rosmery cuando estábamos en biblioteca dijo “me contestará más rato” y no
375. Rosmery: y no nos contestó
376. Luisa: claro y nosotros tenemos un grupo en WhatsApp y todo y tampoco no nos pesca y salen los vistos
377. P: pero si tenían hasta el curso ella para hacer | si lo único distinto era que en realidad no podían hacer las tres la misma aplicación pero lo demás podrían haberlo hecho perfectamente bien juntas |
378. Rosmery: exigimos una explicación
379. P: ya ahora ¿quién me queda?
380. Rosmery: eh:: todos | ellas querían salir
381. P: pucha qué *lata* que se haya ido y no dijo nada
382. Luisa: ¿pero lo es definitivo?
383. Rosmery: ¿está segura?
384. P: pero si me está preguntando Carla si habló conmigo y no me dijo nada | porque parece que lo quiere tomar el próximo semestre
385. Elexia: yo igual hubiese desertado
386. P: ¿por qué?
387. Elexia: porque:: empezar una tesis sola
388. Luisa: pero no era sola
389. P: pero si no era empezar Elexia si lo tenían listo
390. Luisa: no si ella tenía su secuencia didáctica e íbamos a utilizar el mismo marco teórico
391. Rosmery: íbamos a usar todo igual
392. Luisa: solamente que ella tenía que hacer su parte
393. Elexia: no manejaba esa información | ah no yo pensé que tenía que hacerlo sola de nuevo
394. Rosmery: ella iba hacer todo lo que nosotros íbamos a hacer solo que ella lo iba a hacer aparte
395. Luisa: lo que pasa es que ella ni siquiera tiene la opción de optar al crédito porque era el último semestre que el crédito le cubre
396. Rosmery: por la cantidad de años que ha estado estudiante

---

<sup>51</sup> Supernova: grupo musical chileno

397. P: pero parece que hay una reducción del precio:: por la cantidad de créditos | que fue lo mismo que aprovechó la Estrella | o sea si tú tomas menos créditos no te cobran la mensualidad completa | | entonces estuvo bien que se hubiesen separado
398. Rosmery: -no sé profe-
399. P: obvio porque si no habría sido después un problema
400. Luisa: no:: es que nosotras ese día cuando pasó esto | eh:: quedamos con eso de que la Camila se iba a taimar
401. P: pero te creo si hubiéramos dicho que tienen que hacer un tema distinto ahí te creo | eso sería un cacho
402. Marcela: pero yo todavía no entiendo por qué se separaron
403. P: porque el tema no daba para tres
404. Marcela: ¿pero cómo el ppt de:: Santiago daba para cuatro?
405. P: pero es que nosotros no nos guiamos por ese tipo de cosas
406. Marcela: pero es que:: en el manual que mandaron | ahí sale en un apartado abajo en chiquitito que máximo los grupos son de tres
407. P: sí pero cuando los cursos son grandes
408. Marcela: no pero si sale también-
409. P: Marcela sí | con cursos grandes no con cursos chicos | y con temas que te den como un estudio de caso para tres pero este tema no daba
410. Marcela: ¿y cómo el mío? ¿daba para tres?
411. P: porque el tema anterior también daba | que era la cárcel pero este tema nuevo no | son dos condiciones diferentes | los trabajos de grado se conversan con los profesores a cargo | no es que tú digas yo voy a hacer esto y somos estas | sino que tienen que darte la visa y tú tienes que presentar una propuesta y de ahí te dicen sí esto se trabaja de a uno de a dos de a tres como sea | en cualquier parte y en cualquier nivel de grado
412. Marcela: que abajo salía yo lo había leído
413. P: sí pero entiende una cosa | acuérdate de que eso es por carrera además
414. Marcela: no pero si eso estaba en la carrera
415. P: lo nuestro es un estudio de caso
416. Marcela: estaba
417. P: lo nuestro es un estudio de caso y tienen que estar las tres personas interviniendo y trabajando activamente en eso y la Camila no iba a poder | de a tres no se podía | pero se les dio la facilidad de que hicieran lo mismo en su propio colegio y estaba todo listo con una secuencia didáctica | por eso es que son proyectos de título y grado Marcela
418. Marcela: [pero yo lo había leído]
419. Elexia: (abre documento en Word) [buenas tardes] a la comisión de grado
420. Nixa: pero más alegre
421. Elexia: +buenas tardes+ yuju:: (ríen) ¿así? ya | nuestro proyecto didáctico social se llama “Reconstruyendo la memoria por medio de un ciclo de música cine y literatura” todo esto se basa en el:: Régimen militar entre el año 1973 y 1990 | me confundí ¿ya? | bueno la:: la::
422. P: sácate el bueno
423. Elexia: verdad | la descripción del tema y del problema de la investigación | esta es una investigación acción | se llama así porque pretende hacer un cambio en:: el grupo con el que vamos a trabajar que:: son señoras | mujeres de 41 años a:: los 88 en el:: Centro comunitario Villa Independencia | de Viña del Mar | eh:: ya ¿qué más? se debe comprender que llamaremos eh:: Régimen Militar a todas las expresiones artísticas que surgen a partir de este período | como cine fotografía música::
424. Nixa: literatura
425. Elexia: documentales literatura etcétera | ah entre otros
426. P: sí
427. Elexia: ya Nixa
428. Nixa: -¿ya hablamos del contexto? | ¿o no?-
429. P: no
430. Nixa: ya | el contexto donde se va a realizar esta investigación es en el Centro de Madres de Villa Independencia el cual fue fundado en 1985 | el otro día me di cuenta

431. Elexia: ah hay que agregarlo porque no está ahí
432. Nixa: ¿no está ahí?
433. Elexia: no (ríen)
434. Nixa: se inscribieron:: once participantes de las cuales a lo largo de estas tres sesiones que se han hecho | solamente han ido entre siete y ocho | porque siempre falta una y luego viene una nueva integrante así que siempre hemos tenidos siete
435. P: ya | ya
436. Nixa: eh:: lo estamos haciendo en este contexto | en este centro por la motivación que existe y por la viabilidad que existe porque tenemos todos los recursos es un espacio que es centralizado | tiene fácil acceso | eh:: las personas aparte de los integrantes son de ese sector entonces no es necesario que tengan que tomar locomoción colectiva sino que:: solo caminan y van a llegar al centro contamos con mesas tiene un:: televisor | eh tenemos el computador | sillas mesas | habitualmente tenemos bocadillos y:: té para las integrantes | en el grupo focal lo utilizamos todo eso como intermedio como primera parte del grupo focal y luego segunda parte | pero habitualmente las sesiones empezamos con los bocadillos y ellas ya los tienen ahí | |
437. Elexia: ah profe ¿le puedo hacer una pregunta antes de seguir?
438. P: sí
439. Elexia: lo que pasa es que acá cuando describimos la forma en que utilizamos las mesas pusimos en forma de ele porque no sabíamos ¿está bien?
440. P: sí
441. Elexia: por eso lo subrayamos para preguntarle
442. P: sí | está bien | sí | se entiende
443. Elexia: ah sí | es así igual que acá (ríen) | | no es que no sabía si decir en forma de ele:: está::
444. Franco: ele mayúscula (ríen)
445. Nixa: ¿y se escribe así?
446. Elexia: bueno las mesas están dispuestas de esa forma entonces las señoras se sientan acá y nosotras allá porque el televisor lo ponemos ahí porque así tienen ellas mejor visibilidad
447. P: perfecto
448. Elexia: y nosotras quedamos de frente también hacia ellas entonces así también se permite que haya una::
449. Nixa: una comunicación
450. Elexia: más directa
451. Nixa: ya | la descripción de las participantes |
452. Elexia: son doce eran doce inscritas
453. P: ¿no eran once?
454. Elexia: no | doce | | la Nixa dijo once antes | son doce
455. P: y en el trabajo también
456. Elexia: sí
457. P: habían once
458. Elexia: ah es que yo:: seguramente lo arreglé y las conté
459. P: en las fichas
460. Nixa: eh ya | es entre los 37/ no | 41 años y 88 años que es Karen la de 41 y | Ita de 88 años | son asistentes que habitualmente acuden a este centro para:: realizar talleres de tejido de crochet
461. Elexia: bordado
462. Nixa: de bordado
463. Elexia: cocina
464. Nixa: de cocina:: pastelería gastronomía
465. P: varios terminados en ía
466. Nixa: claro | lo bueno de estas participantes es el hecho de lo generacional que existe porque tenemos eh:: personas dos personas que no vivieron en el contexto | no vivieron en el período militar es decir no nacieron en 1973 hasta 1990
467. P: son como del 74
468. Nixa: claro | entonces eh::
469. Elexia: (muestra) aquí tenemos las fechas



470. Nixa: claro aquí tenemos las fichas
471. Elexia: las fechas
472. Nixa: lo bueno de esto es que:: son de diferentes regiones
473. P: ya dale | vamos
474. Elexia: ya el estado del arte | eh:: hay harta información sobre el tema si uno se mete a internet hay libros | entonces por eso nosotras hicimos esta tabla con documentales libros | eh música
475. Nixa: cortometrajes
476. Elexia: cortometrajes para que::
477. P: perdona | este es | a ver pregunto porque no me acuerdo ¿estos son los:: elementos que están relacionados con el Régimen Militar?
478. Nixa: claro
479. P: ¿y el estado del arte en relación al::?
480. Elexia: ¿a las actividades que se han realizado?
481. P: no no no | al tema del rescate de la memoria
482. Elexia: ah sí | eso está más abajo
483. P: o sea pregunto porque después no nos puede faltar para la tesis
484. Elexia: no sí lo tenemos acá | lo que pasa es que hicimos ese listado con la información que existe con respecto al tema y a lo que nosotros vamos a ocupar también como material en la:: en las sesiones | entonces acá empieza lo que se ha hecho con respecto a la memoria y con respecto a recordar lo que pasó el 73 | por ejemplo Villa Grimaldi que:: esa fue una villa donde ocurrieron muchos sucesos entonces ahí también se conmemoran los | bueno esto lo sacamos de un:: de un diario entonces ahí se conmemoraban los 42 años del Régimen Militar | entonces ahí dice son visitas guiadas de sobrevivientes de ese período que vivieron ahí también | entonces está el Museo de la Memoria que también hace:: para esa fecha hace visitas al museo | a veces lo abren de noche eh:: la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos y la Asamblea Nacional por los Derechos Humanos | todo esto se hace pero siempre son una vez al año o sea:: no se hacen ciclos
485. Nixa: no es recurrente no es por meses
486. Elexia: claro | como el que estamos haciendo nosotras no hay:: no encontramos nosotros información con respecto a eso | eso es lo que encontramos en el estado del arte los libros la música el cine | y lo que se ha hecho
487. P: pero insisto | en el estado del arte está el tema de la memoria | porque esto es el tema de los materiales que van a ocupar
488. Nixa: sí | es que de hecho el que se está llevando a cabo que principalmente es de la memoria es este de Memoria Viva | el que está ahora del Consejo Nacional de la Casa de la Cultura en Valparaíso | nosotros fuimos de hecho e hicimos la visita guiada
489. P: sí pero insisto | eso es el concepto de memoria viva ¿o ese es el nombre de una exposición?
490. Nixa y Elexia: ese es el nombre de la exposición
491. P: ya | el concepto de memoria | porque ustedes mencionaron el tema de que le preguntaron a las señoras qué entienden ustedes por memoria:: percibida y memoria::
492. Nixa: experiencia percibida y experiencia vivida
493. P: experiencia percibida y experiencia vivida | eso ¿está en el estado del arte?
494. Nixa: está en el marco teórico
495. Elexia: sí | pero en el estado del arte no
496. Nixa: memoria y-
497. P: vamos a tener que hacer un link ahí ya | acuérdense después para:: la tesis final ¿ya? es importante para que les quede todo unido ¿me entienden? porque claro tú me dices el estado del arte es este pero eso es con respecto al Régimen Militar | pero tu estudio tu tesis no es del Régimen Militar
498. Elexia: no
499. P: la tesis de ustedes es el rescate de la memoria lalalalá
500. Elexia: sí pero por eso | estos son todos con respecto a la conmemoración del Régimen Militar
501. P: eso tiene que ver con el Régimen Militar
502. Elexia: claro

503. P: ¿entonces qué nos va a faltar en el estado del arte? mencionar | qué es lo que se ha estudiado acerca de la relevancia del rescate de estas memorias vividas o de estas representaciones no me acuerdo cómo las llamaron
504. Elexia: ya
505. Nixa: es que eso lo tenemos pero está en el marco teórico ¿habría que cambiarlo?
506. P: no es cambiarlo | es lo mismo que hiciste acá
507. Elexia: no porque::
508. P: acá tú me dijiste en los estudios que había acerca del tema | acá me tienes que decir del otro tema
509. Elexia: +porque en el marco teórico está+ la definición
510. P: exacto
511. Elexia: y el autor que habla de eso pero no hemos investigado con respecto:: a lo que existe-
512. P: exacto ¿sabes por qué lo quiero hacer así? también para que no deforme la tesis
513. Nixa: sí
514. P: para que no terminemos porque es súper fácil que nos entusiasmemos | y terminemos hablando del Régimen Militar | pero nosotros no queremos hablar del Régimen Militar | lo que nos interesa son estas señoras por eso las estamos investigando a ellas
515. Elexia: ya
516. P: o si no estaríamos investigando a personas que participaron durante el Régimen
517. Elexia: entonces con el concepto de la memoria ¿sí estamos bien eh:: citando eso?
518. P: claro
519. Elexia: pero sí nos falta con la::
520. P: con el concepto de Régimen Militar estamos bien | y de las producciones artísticas durante el Régimen
521. Elexia: y de la memoria también ¿o no?
522. P: no | no te confundas | lo que ahí dice memoria viva | es una exposición
523. Elexia: pero casi todo lo otro todos conmemoran lo que sucedió | a las víctimas
524. P: pero no hablan de la importancia del rescate de la memoria
525. Nixa: sí *po* este sí
526. P: escúchame | escúchame Nixa primero | lo que necesitan es algún sicólogo sociólogo que analice porque es importante este rescate o sea para que a ti te digan sí en realidad es súper importante pero ¿y? ¿de qué sirve esta charla que ustedes están haciendo? ¿estas estas investigaciones?
527. Elexia: ya
528. P: ¿me entiendes? entonces para que tú digas sirve porque los sicólogos y los sociólogos han demostrado a través de numerosos estudios que una sociedad que esto | es más sana tiene menos índices de violencia | entonces hacer este tipo de actividades va a servir para eso
529. Elexia: ya
530. P: ¿te fijas que incluso los?-
531. Elexia: ¿pero eso tiene que ir en el estudio del arte?
532. P: claro ¿qué es lo que se ha hecho? porque tu tema no es este | mira tu tema no es (lee) “analizar las producciones artísticas durante el Régimen Militar” | el tema de ustedes no es analizar eso | el tema de ustedes es mira (lee) “es un proyecto didáctico social” y que tiene que ver con mujeres adultas o sea en el fondo es cómo nosotros rescatamos este conocimiento | pero no es el conocimiento | no es que ustedes vayan a hacer un aporte a lo que se hizo en la historia durante el Régimen Militar ni nada de eso sino que | y tampoco es el tema del aprendizaje significativo | cuidado que ahí está Ausubel | esto yo lo corregí
533. Elexia: sí es que nosotros habíamos puesto el el | nosotros sólo habíamos puesto el aprendizaje significativo pero usted nos dijo que definiéramos el tema entonces ahí le pusimos eh:: el autor y el que habla de esto
534. P: pero esto lo tienen que ligar con lo otro | ahí pueden aprovechar o sea ¿y por qué este aprendizaje es significativo? porque si no parece que estuvieran hablando de otra cosa | mira | y se nota ahí que esta cortado porque dice (lee) “las participantes están interesadas en entregar y recibir información de nuestra historia y de construir la memoria histórica en torno al Régimen Militar por medio de un ciclo de cine música y literatura | se debe comprender por contexto del Régimen Militar a todo hecho” hasta ahí súper bien (lee) “de esta forma se creará un aprendizaje significativo” se van para otro lado ¿me entienden? | o sea si así no se va a crear o sea | más que de aprendizaje yo hablaría de construcción o reconstrucción de un período histórico en nuestra

memoria | entonces ahí es donde estamos cojeando un poco y donde nos podemos ir deformando de a poco a lo largo de las sesiones | pueden salir las sesiones espectaculares pero no nos olvidemos que nuestro tema más que el Régimen Militar es la reconstrucción de la memoria a través del arte y eso es algo que tiene que estar en el estado del arte | ¿qué es lo que se sabe al respecto? ¿qué es lo que se ha dicho? ¿por qué es significativo? eso yo lo corregí | incluso les completé en ese primer trabajo que no estuvo muy bueno ¿se acuerdan?

535. Elexia: sí

536. P: todo esto o sea en el fondo esta cuestión es importante | por qué todos los viernes vemos a estas señoras ¿para que cada una saque sus sentimientos hacia fuera? no si ustedes no son sicólogas

537. Elexia: y entonces ¿el aprendizaje significativo lo sacamos?

538. P: o sea si tienen la habilidad como para adaptarlo a lo que está déjalo *po* | di un aprendizaje significativo en el caso que hoy investigamos ese aprendizaje estaría constituido por la sistematización de los recuerdos en torno a un tema | porque aprendizaje no es solamente asimilar también es acomodar entonces cuando Piaget habla de asimilación y acomodación uno piensa que todo tiene que ser nuevo no *po* | yo aprendo cuando reacomodo | ¿me entiendes?

539. Elexia: sí si más adelante igual nosotros mencionamos que:: ya con lo que ellas tienen más los conocimientos nuevos ahí se va creando el::

540. P: y a lo mejor ni siquiera son conocimientos nuevos pero | hay otro enfoque que les permite a ellas reinterpretar lo que vivieron y lo que te decía esta señora | “yo ahora que lo cuento hago las paces con mi pasado y a mí una sicóloga me dijo que si yo lo contaba” | ya po eso es súper interesante para la investigación de ustedes | y no desde lo emocional sino porque eso yo lo puedo extrapolar a todas las poblaciones de Chile | donde el tema no está zanjado | y dentro del estado del arte yo en lo personal colocaría algo que me dijera Chile este tema no lo tiene resuelto | yo abriría el tema o sea este tema no está resuelto nosotros tuvimos un proceso de:: ¿cómo se llamó este proceso? de:: transición a la democracia

541. Elexia: claro

542. P: pero yo lo que trataría en ese marco teórico y en ese estado del arte es demostrar que ese proceso de transición no está completo | +y por eso es que usted me tiene que comprar mi taller+ porque mi taller le va a servir para de alguna forma completar ese proceso de transición a la democracia | y el hecho de que no estamos en democracia tiene que ver con que todavía en nuestro país hay grupos altamente radicalizados | que piensan de una manera | todavía este país está dividido entre fachos y comunistas | entonces ¿para qué sirve este ciclo? para eso ¿y por qué es importante reconstruirlo? porque por ejemplo propende a la paz social | propende al entendimiento propende también a lo mejor a desmitificar | porque claramente aquí no son ángeles y demonios son todos chilenos entonces queremos ver una nueva mirada desde los participantes | no desde los que estamos afuera y decimos “ay qué atroz que nadie hace nada” sino ya usted que lo vivió usted que estuvo ahí usted que vio que tuvo a la vecina cuéntenos ahora que sí puede hablar | cuéntenos qué pasó cómo lo vio qué vivió quién le dijo quién la fue a buscar a la casa cuántos militares entraron a su casa o no entró ninguno | qué cree usted | por qué no se habla de este tema/ por qué es un tema tabú por qué todo el mundo dice “ay no no no de eso no hablemos mejor” | bueno entonces tú en este estado del arte me tienes que convencer de eso y eso es en lo que estamos cojeando ¿ya? entonces eso habría que completarlo para que no se nos vaya para el otro lado

543. Elexia: ya | pero lo que está ¿está bien?

544. P: sí [es completar]

545. Elexia: [o sea hay que agregarle]

546. P: sí | yo me acuerdo perfectamente de haber hecho esas correcciones en ese marco teórico en ese estado del arte

547. Elexia: sí es que era súper pobre nuestro estado del arte cuando lo entregamos

548. P: sí si yo me acuerdo de haber hecho varias observaciones | que ustedes ponían como “es bueno rescatar la memoria” y yo les ponía “¿para qué? ¿por qué?”

549. Elexia: sí

550. P: ¿se acuerdan? yo me acuerdo de haber hecho estas correcciones

551. Elexia: sí si yo lo arreglamos | si hicimos todas las correcciones

552. P: a ver eso de la Unesco ¿qué es? || ya por ejemplo esto cuando tú dices (lee) “se entiende que las personas mayores son educandos difíciles por su lentitud” eso lo tienes que llevar aterrizado porque si no también va a aparecer desconectado | porque además ahora tienes una chiquilla de 41 *po*
553. Elexia: mmm
554. P: no es de edad | entonces claro si esto fuera para el adulto mayor | sí | y entonces dice “por esto es importante centrarse en los aspectos positivos de los adultos en la participación y experiencias desarrollando su potencial para vivir una vida más plena” en democracia yo le pondría al lado ¿me entienden? o sea hay que revisarlo y que quede todo redondito | todo redondito o sea que todo tenga que ver con lo que ustedes van a hacer | que nadie lea esa tesis y diga ¿y esto qué tiene que ver acá? ya | (mira el Word) ahí está el tema de la memoria
555. Nixa: sí *po* y después viene el asunto de lo que nombramos
556. P: si la idea es que yo lea esto o la otra persona que también va a revisar | y que leamos una historia completa de principio a fin | que todo esté cosidito | bien | ya sigan por favor
557. Elexia: ya ahí están las preguntas de investigación | dice (lee) “¿qué importancia tiene la recuperación de la memoria histórica sobre el Régimen Militar en las participantes del ciclo?”
558. Nixa: esto también lo editamos porque eran muchas ¿cuántas preguntas eran? habían varias y ahí combinamos me acuerdo
559. P: ¿pero son objetivos? ¿son preguntas?
560. Nixa: son preguntas
561. P: tiene que ir cada una con un verbo aparte | acuérdense ¿cuándo hicieron ese cambio?
562. Elexia: después de la corrección porque usted nos dijo | habían tres preguntas entonces las teníamos que juntar
563. P: sí pero en un solo verbo ¿me entiendes?
564. Elexia: sí
565. P: acuérdate de que las preguntas de investigación no pueden ir con tantos verbos si no que hay una general y otras específicas || pero espérate (lee) ¿qué importancia tiene la recuperación de la memoria histórica sobre el Régimen Militar en las participantes?–“ viste que esa es tu gran pregunta | (lee) “¿cómo? ¿para qué complementar los conocimientos?– es que yo no sé si para qué | porque por qué ya lo vieron | para qué también y el cómo también lo tienen | que es el ciclo de cine de arte literatura entonces ¿qué pregunta sería? a esta hora no me distingo por mi originalidad
566. Elexia: pero es que se supone que estas preguntas uno se las hace en un inicio ¿o no? o sea:: yo con esta investigación debería responder esa pregunta ¿o no?
567. P: el problema es que no vamos a responder esas tres preguntas de abajo
568. Elexia: pero el cómo con un ciclo | por qué para rescatar
569. P: no *po* es con la investigación | el ciclo tú lo planteaste antes de la investigación | a ver
570. Franco: ¿puede ser por ejemplo “cuál es la relevancia de complementar los conocimientos?”
571. P: pero ese va a ser el tema de la investigación ¿investigar cuál es la relevancia? || o sea ¿para qué yo me junto con estas señoras todos los viernes?
572. Elexia: para reconstruir la memoria entonces como que la primera abarca todo ¿o no?
573. P: ¿pero tú quieres investigar la importancia?
574. Elexia: es que también se investiga eso
575. P: o sea cada sesión tú le preguntas a la gente | ¿estás investigando qué importancia tiene?
576. Nixa: es que siempre preguntando por qué es importante recordar-
577. P: Nixa escúchame la pregunta | las sesiones que estás haciendo ¿es porque quieres saber si para ellas es importante esto? || ¿por qué nos estamos juntando con estas señoras todos los viernes?
578. Elexia: para reconstruir la memoria [histórica]
579. P: [ya:::] Elexia si sé (ríen) pero entonces ¿el propósito cuál es?
580. Elexia: reconstruir la (ríe)
581. P: ¿cuál es tu pregunta de investigación?
582. Elexia: no sé
583. P: ¿me entiendes lo que estamos preguntando o no?
584. Elexia: porque yo las leo y encuentro que están súper bien

585. P: ¿ah?
586. Elexia: yo las leo y están súper bien para mí
587. Nixa: es que sí *po* ya las hemos revisado tanto
588. P: Nixa es que esto hay que revisarlo mil veces | pero tu pregunta es/ o sea cuando hablas de la conclusión de este trabajo me va a explicar por qué es importante/ | ¿qué evidencias tienen recabadas hasta el minuto? |
589. Elexia: ¿qué evidencia de qué?
590. P: de la investigación |
591. Elexia: no sé no entiendo profe | no sé cómo::
592. P: ¿pero cómo no van a tener ninguna evidencia? ¿no tienen nada? | ¿qué han hecho durante las sesiones? llevan tres sesiones
593. Nixa: sí | hemos visto como ellas han reconstruido su memoria | como han-
594. P: es que tu no me puedes decir hemos visto como ellas han reconstruido la memoria porque tú no les has abierto el cerebro a estas pobres señoras\
595. Rosmery: se ha evidenciado
596. P: ¿qué es lo que ha visto? |
597. Nixa: porque han cambiado las narraciones también *po* | si en la bitácora tenemos eso
598. P: entonces entonces investigar:: ¿cuál es la pregunta de investigación entonces? | ¿es entonces acerca del discurso que estas personas tienen hacia el Régimen Militar? | porque si tú me dices “hemos visto como ellas han cambiado su narración” | entonces tu pregunta de investigación es esa ¿o no? | [cómo las personas]
599. Elexia: [¿cómo van cambiando?]
600. P: +no+ | ¿cómo las personas narran lo que vivieron durante el Régimen Militar? | ¿sí o no? o ¿cuál es el discurso | [de las personas]
601. Nixa: -[no es:: eso-]
602. P: es que entonces tu evidencia no puede ser la narración | porque si tú me dices yo voy todos los viernes-
603. Elexia: pero el tema es como las experiencias que ellas han tenido con respecto a eso-
604. P: pero es que en las experiencias ellas te pueden mentir | no es ese tu tema tu tema no es la experiencia tu tema es el discurso | ¿sí o no? ¿o cuáles son las:: cuáles son en el fondo los elementos de la memoria que estas personas destacan? o cuáles son sus recuerdos con respecto que ellos declaran tener o cómo organizan ellos los recuerdos que tienen acerca del periodo del Régimen Militar/ esas son las preguntas de investigación | en base no al marco teórico a lo que ustedes están haciendo | porque lo que tenemos es que [ahora]
605. Elexia: [es que claro] con el material que nosotros vamos a cada sesión ellas van contando nuevas historias van saliendo nuevas::
606. P: es que eso por eso | la única forma de hacerlo es viendo qué se va haciendo para también ir reformulando lo que estaba antes en la investigación | por eso es una investigación cualitativa recursiva | ya estamos viendo por ejemplo qué importancia tiene la recuperación ya es una pregunta que no tiene sentido | porque la superaron hace rato o sea | no es una pregunta de investigación prácticamente ustedes partieron desde ahí | ¿me entienden?
607. Nixa: entonces ¿cómo recuperan la memoria histórica?
608. P: ya pero Nixa | cómo recuperar tampoco porque tú sabes en el fondo es ¿qué es lo que a ti te ha interesado? porque claro cuando formularon esto ustedes no conocían a estas señoras | ¿te fijas? entonces | ya +ya fuimos+ fuimos las vimos y:: seguramente ustedes la primera sesión pensaron que las cosas iban a ser muy distintas a como han sido | entonces la pregunta es desde la experiencia que llevamos con tres sesiones | ¿qué es lo que estamos investigando? | | porque no estamos haciendo acción social o sea no queremos que ellas se reconcilien con ellas mismas ni con el entorno-
609. Rosmery: ¿puede ser tal vez cuál es la:: cuál es la memoria histórica sobre el Régimen Militar?
610. P: sí y podría ser más que cuál es la memoria que es muy ambiguo | investigar cuál es el discurso | o cómo se organiza el discurso de personas relacionadas con el Régimen Militar | porque eso es lo que ustedes están y de hecho en lo que ustedes han entregado | ustedes ¿qué me han entregado? un discurso +y frente a esto las señoras dijeron esto y eso ha estado perfecto si lo débil es esto en la investigación de ustedes | lo que ha venido después ha sido mucho mejor evaluado+
611. Elexia: pero a la hora de:: +al ahora cambiar la pregunta a discurso+ ¿hay que indagar otros temas o no?
612. P: no necesariamente [pero si a lo mejor hay que]

613. Elexia: [hay que incluirlo en el marco] teórico
614. P: probablemente haya que ir incorporando algunos elementos | pero eso va a pasar en todas las tesis | porque estamos en cualitativa no en cuantitativa
615. Elexia: -pero es que hemos cambiado tantas veces {(DC) las cosas}
616. P: sí Elexia si así va a ser | es cualitativa
617. Luisa: es un espiral
618. P: es un espiral | bien Luisa muy bien (ríen) es un espiral | sí porque si mira yo lo leo ustedes han hecho una tremenda cuestión | esas preguntas no le hacen justicia a lo que ustedes han hecho || ¿qué importancia tiene la recuperación de la memoria? eso bastaba con un grupo focal | yo podría decir “ay la tesis *pa* pobre” con esas preguntas | pero en la práctica no ha sido así | ¿te fijas? o sea han ido mucho más entonces claro tenemos que reformularla sí | y vamos a tener que reformularla a lo mejor porque vamos en la tercera sesión | varias veces más || por eso es que tenemos que ir ahora a clases
619. Elexia: (ríe) no quiero | no quiero mostrarle más el trabajo
620. P: ¿y qué quieres que después yo te lo evalúe mal y te diga “y esto qué tiene que ver con las conclusiones? nada” te voy a decir | muéstrame el objetivo || pero es que mira | es que ni siquiera esos objetivos concuerdan tanto con la pregunta porque | tienes un objetivo específico que dice (lee) “recuperar la memoria histórica de las participantes por medio de textos objetos fotografías música entre otros” | sube a la pregunta ¿cuál sería la pregunta para eso?
621. Elexia: la primera |
622. P: pero mira\ | recuperar dice (lee) “recuperar la memoria histórica” se relaciona con (lee) “¿qué importancia tiene la recuperación de la memoria histórica?” no *po* || y mira la pregunta || ¿te fijas que no? | si dijera el objetivo investigar la importancia de la memoria histórica/ ahí tendría relación con la pregunta {(AC) qué importancia histórica tiene} pero esa el objetivo específico como que trata- | no tiene relación con la memoria | porque ¿qué pasa si la pregunta? mira vuelve a la pregunta | perdona pero voy a ser pesada hasta que lo entendamos bien | ¿qué importancia tiene la recuperación de la memoria? y estas señoras van la primera sesión y no van nunca más y les importa un comino | ¿me entiendes? y sería no no tiene importancia | entonces mira el objetivo abajo | supongamos que dijera ¿qué importancia tiene? esto no tiene ninguna importancia | (lee) “objetivo recuperar la memoria histórica” pero si la pregunta me dice que no *po* | que no tiene relevancia ¿te fijas que no tiene relación? || tiene que tener relación ¿ya? la otra pregunta dice (lee) ¿”cómo por qué y para qué?” ¡ah! como una pregunta casi existencial tiene demasiadas preguntas | hay que hacerlas por separado | tú me dices (lee) “complementar los conocimientos de los participantes gracias a las actividades que realizan durante el ciclo” pero eso no responde a cómo por qué y para qué | ¿o sí?
623. Nixa: no eso no
624. P: no *po* | entonces se fijan que están chuecos/ o sea que no | los objetivos están bien | las preguntas no *tienen nada que ver* con los objetivos |
625. Elexia: ya
626. P: entonces eso hay que volver a plantear ||
627. Elexia: (a Nixa) elimínala
628. P: no:: no si no | y probablemente ustedes me van a decir “y más adelante” lo más probable es que a lo mejor tengamos que volver a mirar porque lo que se evalúa ¿sabes qué es? es la coherencia en al tesis | entre lo que tú dices que vas a hacer | los objetivos | lo que haces y lo que concluyes | eso es lo que uno observa cuando está revisando tesis | que esta narración sea completa y coherente ¿ya? muy bien
629. Elexia: ya la viabilidad ¿por qué esta investigación es viable? bueno tenemos eh:: solicitamos el permiso de la Unión Comunal:: tenemos el la autorización de las señoras del Centro de Madres
630. Nixa: -de la presidenta-
631. Elexia: bah comunitario | eh:: el lugar está habilitado para que se puedan hacer:: este tipo de:: de talleres de actividades
632. P: perfecto
633. Elexia: y:: también la Universidad le pusimos ahí que nos aportó con:: merchandising
634. P: es preferible una palabra en español
635. Elexia: ah es que no sabía qué poner
636. P: mercadeo

637. Elexia: ah ya
638. P: entre comillas | esa es la traducción
639. Elexia: ya | con lápices y carpetas que fueron entregados-
640. P: póngale que aportó con lápices y carpetas no más
641. Elexia: sí | algo algo que sea
642. P: sí
643. Elexia: ¿y qué más? lo que entregamos a las participantes entonces todo ese conjunto de elementos aportan al: al aprendizaje de las: participantes porque es un lugar | habilitado para eso ¿ya? ahí están las: las señoras que se inscribieron
644. P: los listados van sin punto
645. Elexia: ¡ay sí!
646. P: ay me van a odiar por todas las correcciones pero no me importa
647. Elexia: no si lo habíamos::
648. P: ninguna va con punto
649. Nixa: ah okey ya
650. Elexia: bueno ya dijimos las edades de las participantes | ahí empieza nuestro marco teórico\
651. P: maravilloso
652. Elexia: donde habla de:: de la memoria histórica primero | de Tracy Craggs
653. P: por ejemplo mira | si en el estado del arte hablaste primero del Régimen Militar el marco teórico también tiene que empezar donde mismo
654. Elexia: ah ya
655. P: ¿me entienden? que esté todo súper ordenadito
656. Elexia: ya | luego se habla de las memorias individuales y las colectivas
657. P: perfecto
658. Elexia: con la misma autora
659. P: de eso mismo hay que hacer el estado del arte | decir cuáles son los últimos estudios pero no hacer esto mismo
660. Elexia: claro | mostrar los estudios que se han hecho con respecto al tema
661. Nixa: -eso decía yo de las emociones-
662. Rosmery: todavía no entiendo esa diferencia
663. P: no po el estado del arte yo te digo “mira de este tema se ha hecho”-
664. Elexia: lo que se ha hecho
665. P: esto esto y en el marco teórico/-
666. Rosmery: ¿sin cita sin nada?
667. P: es que no se trata de | sí puede ir con cita pero en el marco teórico yo pongo los conceptos que yo voy a usar
668. Rosmery: ah::
669. Marcela: ¿Rosmery qué te pasa?
670. P: en el estado del arte yo te digo qué se ha dicho sobre
671. Rosmery: (a Marcela) nunca entendí eso
672. P: mira escúchame | yo puedo decir por ejemplo “con respecto al cáncer se han dado tres hipótesis | una que tiene que ver con el estilo de vida:: otra que tiene que ver con los medicamentos y otra con la alimentación”
673. Rosmery: ya
674. P: (prosigue) “cada una de estas ha llegado a explicar hasta este punto” y en el marco teórico yo no retomo todo eso | yo digo “en esta tesis voy a hablar de la alimentación y el cáncer y los autores que voy a usar son” restrinjo
675. Rosmery: ya ya
676. P: son dos instancias diferentes |
677. Elexia: ya y luego se habla de las emociones de la importancia que tienen las emociones para reconstruir la memoria histórica
678. Nixa: habla de las tres grandes clases de emociones | se hace un pequeño parafraseo de cómo esto se liga con:: con nuestro tema

679. P: ya dale | si la parte débil de la tesis de ustedes era esa
680. Nixa: aquí se fundamenta lo que es la memoria histórica
681. P: “en base a” es un extranjerismo | no si esta cuestión ustedes tienen que revisarla muchas veces
682. Elexia: ah sí fundamentado en
683. P: sí pero ahora no-
684. Elexia: se nos pasó
685. P: y se van a pasar mil cosas más
686. Elexia: sí igual que los gerundios si los hemos:: tratado:: (lee) “indagar más”
687. Nixa: sí ahí tenemos que indagar más | acá sobre la experiencia vivida y percibida | que eso también lo aplicamos a las sesiones a la segunda sesión-
688. P: eso hay que irlo retomando cuando se narre la sesión ir metiendo esto para irlo cosiendo
689. Elexia: sí sí de hecho con todo lo que tenemos en el marco teórico se fueron armando las:: las sesiones
690. P: sí esa es la *pega* que hay que hacer | sí ir citando ir moviendo-
691. Elexia: ya y usted igual nos corrigió por ejemplo dice que se habla de:: las reacciones {(AC) mentales emociones y sucesos históricos sociales y culturales} y ahí usted nos dijo que teníamos que definirlos de a uno en el marco teórico
692. P: claro
693. Elexia: entonces lo pusimos en rojo porque hay que buscar más información o::
694. P: perfecto
695. Elexia: o autores sobre eso | eso no lo hemos alcanzado a corregir (ríe)
696. P: no si esto no se va a entregar todavía pero ustedes me van a disculpar | yo voy a seguir siendo la bruja en esto hasta que la cuestión quede perfecta
697. Nixa: aquí dice las etapas para crear la memoria histórica
698. Elexia: claro es un autor que propone tres etapas para::
699. P: sí me acuerdo | ¿y ustedes se están guiando por eso?
700. Nixa: [sí]
701. Elexia: [sí] si por eso más abajo decimos-
702. P: eso es lo más importante porque el día del examen de grado lo que te preguntan es eso | lo que te piden es coherencia
703. Elexia: sí porque más abajo nosotros ponemos que cada sesión va a estar organizada por inicio, desarrollo y cierre que es lo que propone ese autor también
704. Nixa: -aquí hay que precisar más-
705. Elexia: lo que es la entrevista colectiva
706. P: perfecto
707. Elexia: el método la presentación del contexto | bueno ahí se habla un poco de:: la población de la estructura del:: lugar
708. P: perfecto
709. Elexia: de lo que hay a los alrededores
710. P: ah y eso es lo que queda | la justificación del método cualitativo
711. Elexia: sí | es que eso todavía no lo hemos entregado tampoco
712. P: sí había que entregarlo
713. Elexia: ¿cuándo?
714. P: Elexia ¿en qué mundo estás? ¿cuándo había que entregarlo?
715. Elexia: justificación del método cualitativo
716. P: ¿cuándo había que entregarlo? la justificación del método elegido | en la primera
717. Elexia: ah sí po la investigación acción | pero es que no la tenemos::-
718. P: hecha todavía
719. Elexia: sí sí pero aquí no la hemos puesto porque no está:: lista | se supone que vamos poniendo aquí lo que está revisado
720. P: ah ya
721. Elexia: y +arreglado+ {(DC) entre comillas]
722. P: así veo



723. Nixa: -aquí están las planificaciones del ciclo que estas son-
724. P: lo importante es nunca dejar botada la tesis | ni una semana
725. Elexia: no
726. P: porque después se muere | eso está bien porque eso lo hemos revisado
727. Nixa: -es como una plantita-
728. Elexia: sí igual hicimos las correcciones que::
729. P: lo que sí está débil es lo primero
730. Nixa: ¿pero acá va cierto?
731. P: ¿qué?
732. Nixa: ¿acá va esto? viene el método | viene la explicación del método y después vienen las calificaciones
733. P: sí | esa es como la tercera fase
734. Nixa: sí
735. P: planificación e implementación | después tiene que venir la::
736. Nixa: ya y acá vienen las bitácoras
737. P: de hecho saben cómo lo podemos hacer/ como vamos a ir describiendo sesión por sesión | colocar ese cuadrito en la sesión uno y después la descripción de la sesión
738. Nixa: así planificación/ descripción\
739. P: y después todo eso junto
740. Elexia: +ah eso era+ sí
741. P: y después todo eso junto en el anexo | todas pegaditas tal como la entregaron en el anexo y en las otras por sesión
742. Elexia: ya
743. P: ¿ya?
744. Nixa: acá está la uno que ya nos revisó
745. Elexia: las otras las hicimos iguales | similares a las:: con los mismos cuadritos del FODA-
746. P: ya ¿me queda alguien por presentar? ¿ustedes? ¿o no tienen nada?
747. Luisa: no | si tenemos
748. Elexia: y tenemos las fotos profe
749. P: a ver dale
750. Nixa: eso es del grupo focal
751. Elexia: (muestra imágenes) bueno las pusimos así pero igual pretendemos ponerla en un cuadrito con alguna descripción al lado-
752. P: ya a ver baja si quiero ver las señoras | (mira imágenes) ¡ah! | no veo la mesa en ele pero dale
753. Elexia: no porque la otra está para allá
754. P: ya estamos chiquillas | para el próximo miércoles la idea es presentar un ppt y vamos a grabar vamos a tomar tiempo todo ¿ya? con las correcciones que hemos hecho | | ¿y Pablo trajo ppt para exponer o todavía no?
755. Pablo: eh:: sí profesora pero con pesquisa bien breve de lo que estoy trabajando todavía
756. P: esperemos hasta la próxima semana porque como no ha hecho mucha intervención | pero parte usted la próxima semana para que tenga más tiempo ¿ya?
757. Pablo: de acuerdo profesora
758. Rosmery: bueno nuestra investigación aún no tiene nombre
759. Luisa: sí profe
760. Rosmery: (riendo) no sabemos aún qué nombre ponerle
761. Franco: NN
762. P: ya | tienen que bautizarla de acá al próximo miércoles
763. Rosmery: ah::
764. Nixa: un proyecto didáctico *po*
765. Luisa: sí es que pensamos en secuencia didáctica
766. P: sí
767. Luisa: pero::
768. P: ya pero vamos con lo que tenemos

769. Luisa: ya el planteamiento del problema | dice (lee) “el propósito de este estudio de investigación acción es corregir los errores de coherencia y cohesión para la correcta escritura”-
770. P: oye y tienen un error de ortografía fatal en esa primera línea | {(DC) fatal}
771. Luisa: ¿dónde?
772. P: en la primera línea es {(DC) fatal} | es un error que en español se dice que es uno de los errores más graves de ortografía que se puede cometer | separar un sujeto de un predicado con coma
773. Luisa: uy verdad | y es lo que estamos enseñando (ríen)
774. P: {(DC) reprobadas} claro que los niños aprendan de ortografía | que los niños coma aprendan de ortografía (ríen)
775. Luisa: ya
776. Franco: eso les voy a decir yo
777. Rosmery: ya::
778. Luisa: (lee) “para la correcta escritura de un texto | se trabajará con el primero medio B del Colegio Hispanoamericano de Reñaca”
779. P: con todo respeto esa segunda coma tampoco va porque no se separa un sujeto de sus complementos | antes de para
780. Rosmery: ¿dónde está para?
781. Luisa: ah cohesión
782. P: ¿de verdad quieren trabajar ortografía? (ríen)
783. Luisa: sí | ahora sí (lee) “como instrumento de recolección de datos se utilizarán documentos y observaciones | {(AC) se define correcta escritura como el adecuado uso de las diferentes herramientas gramaticales | para lograr un texto comprensible} utilizando instrumentos de cohesión como conectores adecuados ortografía puntual lógica aplicando”-
784. P: mal uso de gerundio chiquillas::
785. Luisa: ¡ay prof! | es que tuvimos que empezar todo de nuevo (ríe) (lee) “aplicando contigüidad semántica hiperonimia y {(DC) pronominalización}
786. P: ya | también empleando | de nuevo otro gerundio más | ya vamos | ya pero muéstrenme lo que tienen | quiero una visión general porque eso me tiene desesperada ¿corregir los errores? ese es el objetivo general | de coherencia y cohesión
787. Rosmery: sí
788. P: ¿y los específicos? (lee) “enseñar recursos de cohesión | mostrar el uso de herramientas de coherencia y analizar la incidencia de la coherencia en el proceso de escritura/” eso se les va
789. Luisa: ¿esto no?
790. P: claro porque no tiene nada que ver con el general
791. Rosmery: ah ya ya
792. P: ¿te fijas?
793. Rosmery: sí
794. P: ya sigamos | vamos
795. Luisa: la justificación | la viabilidad
796. Rosmery: -la descripción del lugar-
797. Luisa: que eso ya lo revisamos y que | el marco metodológico que vamos a utilizar la investigación cualitativa:: es investigación acción y con un enfoque práctico | y luego viene el marco teórico
798. Rosmery: y para completar de mejor manera esta tesis es necesario definir algunos conceptos transversales
799. P: perfecto
800. Rosmery: por ejemplo ¿qué se va a entender por cohesión y coherencia? ¿cuándo se considera que un estudiante tiene falencias en estos parámetros? y ¿qué métodos se utilizarán para la corrección de estos escritos?
801. P: eso tiene que ir con coma porque es parte de la numeración
802. Rosmery: ya
803. P: yo no he leído esto
804. Luisa: no *po*
805. Rosmery: no
806. P: gracias a Dios (ríen)

807. Rosmery: ya | en primer lugar es fundamental definir los conceptos de coherencia y cohesión | para esto se adoptará lo propuesto por Velarde cuando señala que por coherencia se entiende la conexión de las partes en un todo | esta propiedad implica pues la unidad | y también::
808. P: está mal hecha la cita
809. Nixa: ¿y por qué dice la xxx?
810. Rosmery: ah porque lo puse en APA y le puse al suprimir autor como ya lo había nombrado tiró el nombre del texto
811. P: tonto el computador lo vamos a botar
812. Rosmery: sí (ríen)
813. P: ya vamos
814. Rosmery: cohesión también por Velarde es el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relación entre los elementos de un texto
815. Nixa: eh le ponen muchas comas chiquillas
816. P: *tienen la escoba* con la puntuación niñas (ríen)
817. Luisa: no hemos revisado
818. P: ya pero después vamos a editar eso | vamos | no estamos editando texto ahora
819. Rosmery: hay:: otro aporte el de Van Dijk
820. P: el de Van Dijk correcto | Teum
821. Rosmery: y:: ¿qué más?
822. P: he buscado esa foto que tengo con Van Dijk para traerla y *quebrarme* pero no la encuentro:: (ríen) -yo era tan niñita en esa época-
823. Rosmery: también a Cassany | que Cassany dice que es fundamental que la corrección a nivel de coherencia y cohesión eh:: persiga un objetivo
824. P: perfecto
825. Rosmery: y ahí los nombramos y:: |
826. Elexia: está mal la cita *po* | está corrida para allá
827. Luisa: porque tiene más de cuarenta::
828. Elexia: pero tiene que estar centrado al medio
829. P: o cinco o siete caracteres *pal* lado
830. Elexia: no esa es la:: al principio | la sangría
831. Franco: tiene que estar centrado al centro (ríen)
832. P: ya | pero eso es Rama ¿cómo mezclan a Cassany con Rama?
833. Rosmery: porque la relevancia de la escritura en la sociedad
834. P: ah ya
835. Rosmery: por eso está Rama ahí | y::
836. Luisa: y Cassany pero con:: La Cocina de la Escritura | y además se nombran los planes y programas porque:: por la:: la materia que estamos viendo y tiene relación con coherencia y cohesión
837. P: tienen que contextualizar la descripción de las sesiones yo se los puse ahora | esta es la unidad esto es lo que estamos viendo | y describir *cabro* por *cabro* o sea no | por lo menos grupo
838. Luisa: profe eh:: tenemos un problema porque las tres sesiones anteriores eh:: nosotros ya no podemos colocar qué dijeron qué no dijeron porque:: en realidad ya no me acuerdo ya no nos acordamos y no grabamos | entonces ya desde ahora las sesiones van a ser más detallada pero cómo lo:: no vamos a inventar tampoco algo que-
839. P: ya | sigamos
840. Luisa: están las sesiones y la bitácora
841. P: ya | es buena idea
842. Luisa: y bueno nos falta agregar la tercera y la cuarta
843. Rosmery: -y eso-
844. Luisa: y eso
845. P: bien | pero insisto el próximo miércoles vamos a grabar
846. Luisa: ya
847. P: vamos a observar y nos vamos sentar y vamos a traer un gran bol de cabritas

848. Elexia: nos vamos a burlar
849. P: y nos vamos a hacer bullying mutuamente (ríen) | ¿ya?
850. Luisa: profe tengo una pregunta ¿por qué analizar la incidencia de la coherencia y cohesión? si al final nosotros vamos a analizar el producto que que:-
851. P: ustedes no quieren saber cómo incide la coherencia y cohesión en el proceso de escritura | ustedes lo que quieren hacer es corregir los errores me dijeron | esto no es un estudio descriptivo | ustedes no quieren hacer un estudio descriptivo | ustedes están haciendo una intervención directa
852. Luisa: ¿los dejamos con esos dos objetivos o ponemos otro?
853. P: no | dejemos esos dos
854. Luisa: ah ya
855. P: ¿qué va a ir en el ppt del próximo miércoles?
856. Elexia: ah no sé
857. Nixa: anota
858. P: vamos a decir qué va a ir en cada diapo ¿les parece?
859. Elexia: no
860. Rosmery: (suspira) bueno
861. P: (dicta) diapo uno tapita | la tapita no es menor | debe llevar el nombre de la tesis el nombre de su profesor guía y el tipo de estudio || segunda diapo || planteamiento del problema || si después nos damos cuenta de que *quedamos cortos* con las diapo metemos una más | tercera diapo | pregunta de investigación || cuarta diapo | objetivo general | quinta/ objetivos específicos || sexta | estado del arte | sétima como decían los viejos (ríen) | marco teórico ahí pueden usar más de una diapo ¿ya? pero no más de dos || estoy pensando en la presentación no en la tesis | próxima diapo | plan de intervención cuando corresponda || y eso *po*
862. Nixa: ¿a qué se refiere con plan de intervención?
863. P: el plan de intervención que es lo que van a hacer | el cronograma lo que sea
864. Nixa: la planificación ¿eso?
865. P: es que ojo nosotros hicimos un cronograma de planificación | tal vez sea más pertinente presentar el cronograma en la diapo | y no las planificaciones | insisto no va lo mismo en la tesis que en la presentación oral
866. Nixa: -¿y podemos nosotros poner los títulos de cada planificación?
867. P: eso ustedes pueden hacerlo como ustedes- en eso son libres | en el resto no ¿ya? y en la diapo final la bibliografía | pero la bibliografía citada al interior de la::
868. Rosmery: de la presentación
869. P: de la ppt | que por lo menos debieran ser unos siete u ocho autores ¿se entiende lo que hay que hacer?
870. Rosmery: sí
871. Elexia: sí
872. Franco: sí
873. P: ya y tienen que hacer la entrega
874. Elexia: ¿qué entrega?
875. P: ah dale (ríen) | quieren rescatar la memoria y no tienen memoria (ríen)
876. Elexia: (canta) un país sin memoria es un país sin historia

### **1.11 Sesión 11**

**Miércoles 8 de junio 2016 15:30 horas**  
**Seminario de Grado - Profesora Marcela**  
**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve  
 || pausa larga (superior a 3 segundos)  
Subrayado énfasis  
*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile  
 - texto - intensidad baja  
 :: alargamiento de un sonido  
 + + intensidad alta  
 -texto corte abrupto  
 xxx texto incomprensible  
 \fin descendente  
 / fin ascendente  
 {(AC) texto} tiempo rápido, acelerado  
 {(DC) texto} tiempo lento, desacelerado  
 P: profesora  
 (comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora en la clase están Pablo, Franco, Elexia, Nixa, Marcela, Rosmery, Luisa)

1. P: ya | partamos con Pablo
2. Pablo: sí señorita | tengo que avanzar con las sesiones que me quedan porque no sé como organizarlas | y hay un día que no voy a tener clases | me tocaría ir el día jueves y ahí llevaría la mitad
3. P: ahí tendría la tercera y le van a quedar tres | lo que sí te tienen que quedar sesiones como para la microestructura después la macroestructura | y por lo menos una sesión donde integres todo y haya un producto | y recuerda que de cada sesión tienes que sacar algún tipo de:: evidencia | ¿ya? para que esto tú lo puedas ir ajustando después a tu trabajo de:: tesis
4. Pablo: sí de hecho profesora | eh justamente antes de terminar la sesión los estudiantes me preguntaron si:: estas actividades que estaba haciendo con ellos iban a ser con nota para el ramo de lenguaje
5. P: ¿y?
6. Pablo: y:: yo le dije “no les prometo nada pero lo conversaré” en una de esas puede que me coloque de acuerdo con el coordinador y se pueda evaluar esto y que los ayude con notas
7. P: por último con unas décimas
8. Pablo: también podría ser
9. P: unas cinco décimas para alguna prueba que tengan los chicos:: al final de semestre:: porque mal que mal es un trabajo que igual van a realizar | y que tiene relación con los objetivos de la:: de la asignatura entonces | yo creo que de verdad no sería tan complicado como:: como que saliera de acá una nota pero tendríais que negociarlo con el profesor de lenguaje
10. Pablo: sí así es
11. P: y hablarlo con el profesor de lenguaje ¿alguna idea para darle a Pablo? | ¡qué niñas más motivadas! ¿alguna idea que se les ocurra? |
12. Nixa: ¿no has pensado así como darles para la casa para que puedan aprovechar más? o esa semana que no vas a tener::
13. P: ¿que hicieran algo?
14. Nixa: claro | no sé como para que le diera resultado | no sé como que no pierdan esa semana porque es una semana porque los chicos de repente no tienen clases con uno y ya después se olvidan de lo que uno hizo
15. Pablo: sí | lo tenía pensado en un momento pero-
16. P: y van a ser como diez días
17. Pablo: sí | pero:: lamentablemente en ese colegio estuve investigando y los profesores generalmente no les dan trabajo para la casa | todo lo que hacen lo hacen dentro de las horas de aula
18. P: pero y si pensáramos en algo como:: | que ellos trajeran algún manual la próxima sesión/ y que marcaran los verbos por último y que los clasifiquen | para que apliquen la actividad y los conectores | y describan los conectores y los verbos que ellos observan
19. Elexia: que Pablo les entregue un material | así como:: que venga todo detallado-

20. P: podría ser o que los mismos niños traigan un manual de internet o un manual que a ellos les interesa para que no hagan todo el mismo y se lo copien
21. Pablo: ah entonces les traigo un manual a ellos/
22. P: o bien que ellos | busquen un manual de algo que a ellos les interese
23. Elexia: o hacer como un listado de temas y que a cada uno le toque uno para que así-
24. P: manual de planchas | manuales de:: lavadora | más simple porque los por ejemplo-
25. Nixa: o del play
26. P: del play de la Xbox eso | ¿o no juegan a nada estos niños? (ríen)
27. Pablo: no si juegan
28. P: ¿viste? eso mismo | o pedirles por ejemplo que preparen un | un listado de instrucciones para hacer algo | para pasar de una etapa de un juego a otra | y lo presenten a sus compañeros | *choriflai*
29. Nixa: ay *nada que ver* pero encontré el video que hice de cómo hacer una jalea ¿se acuerdan de cuando hicimos eso?
30. P: sí me acuerdo y las uñas/
31. Nixa: todo mal
32. Elexia: la Marce hizo ese de las uñas parece
33. P: ¿la Marce hizo de las uñas o no?
34. Elexia: yo hice de tejido
35. P: y alguien hizo sushi ¿la Camila?
36. Elexia: la Camila
37. P: ¿y qué hizo Franco?
38. Franco: ah no me acuerdo
39. P: ¡qué entretenido ese vídeo que hicimos! fue hace tiempo fue en Lingüística
40. Elexia: no:: [oralidad]
41. Nixa: [oralidad]
42. P: [no]
43. Luisa: [no] fue en Lingüística
44. P: no fue en oralidad
45. Elexia: ¿en serio?
46. P: en oralidad analizamos las canciones obscenas que venían en los videos recomendados de Santiago (ríen) | fue en Lingüística | hicieron jalea hicieron la:: la Marce hizo de cómo pintar las uñas de distintos colores | y Franco/
47. Rosmery: algo de unos juegos
48. Franco: de jugar en el computador
49. Nixa: del PES
50. Franco: sí
51. P: sí | ¿y tú en qué había que tejer? en horquilla
52. Luisa: no:: era como con una lana que después andaba
53. P: era como para hacer una bufanda española | porque después la llegué a hacer a mi casa con el video y no me resultó (ríen)
54. Elexia: estaba malo el tutorial
55. P: ¡eso puede servir *po!* que hicieran un video tutorial | y ahora es más fácil | cómo pasan los años | que en esos años porque ahora todos los teléfonos graban videos súper bien
56. Nixa: sí *po*
57. P: en esos años casi como que::
58. Nixa: puedes editar en celular
59. P: casi tuvimos que contratar un camarógrafo (ríen) | claro que ellos mismos graben un video | pero ¿cómo van marcando los verbos? | bueno pero ya
60. Nixa: que los identifiquen
61. P: por lo menos que los identifiquen | que los expliquen después
62. Luisa: no pero es que profe si ellos no están acostumbrados a hacer tareas y si en el colegio no les mandan tareas | entonces es como:: | van a llegar a la clase “ay es que no lo hice es que es sin nota”

63. P: ¿y si se motivan?
64. Luisa: sí *po* puede ser
65. Elexia: con el video es más fácil que escribir-
66. Nixa: pero no es tan malo tampoco si llegan | pocos [si así es la investigación]
67. P: [dales la opción] po | o se graban un video | o graban un video o llevan el texto:: analizado
68. Nixa: claro
69. Pablo: ah okay
70. Nixa: si a veces cuando no hacen las cosas tampoco es tan malo para la investigación porque ahí uno también crea estrategias-
71. P: es que yo siempre pienso que como en la finalidad de los niños o sea qué van a aprender al finalizar la:: las sesiones | igual cuando ellos elaboran un producto es mucho más significativo y el aprendizaje es mucho más potente | que cuando tú les dices “ya | les traje este texto | marquen” esa cuestión se les va a olvidar en dos semanas | entonces:: podrías hacer una de esas dos pero no los dejes en el aire | no lo pongas como una tarea sino que diles “les quiero proponer una actividad para que:: para que hagamos en estos días que no nos vamos a ver:: y así no nos perdamos” tal como lo estamos hablando ahora | y los niños cuando uno les explica las cosas así en general *enganchan* | pero si tú les dices tarea y el que no me lo trae no sé qué | no | no uses la palabra tarea
72. Nixa: o dan ideas | dan ideas “profe podemos hacerlo de tal forma”
73. P: sí | y ahí hay que aceptar las ideas de ellos “profe yo una vez vi una cuestión que era” ya | si lo pueden hacer que lo traigan ¿ya? pero la idea es que:: como que investiguen y se sensibilicen frente al tema del texto instructivo | porque como es un texto que no conocen en general o sea siempre están hablando de texto argumentativo de texto narrativo de texto expositivo ¿qué pasa? que tu les hablas de texto instructivo y te dicen “¿qué?” | no entienden las diferencias que hay | no entienden cómo hacerlo ¿ya? entonces propón esas dos actividades | ¿alguien más tiene una idea? | ¿no? pero me parece que está tomando forma
74. Elexia: sabe qué/ yo creo que Pablo debería ir llevándoles materiales así:: no necesariamente que sea tarea sino que que apoye lo que está diciendo
75. P: exacto | a lo mejor algunas cartillas | puedes imprimir acá mismo
76. Elexia: o alguna definición:: no sé
77. P: algunos modelos de texto instructivo
78. Elexia: sí si igual::
79. P: con imágenes y sin imágenes
80. Elexia: les gusta cuando uno les entrega así como que sea como un regalo no como una actividad ni una tarea sino que que a ellos les sirva después también
81. Pablo: ya | de acuerdo
82. P: y ahora si tienes ¿tú no tienes hermanos chicos?
83. Pablo: no ya no porque el hermano que tengo-
84. P: crecieron (ríe)
85. Pablo: que el hermano que tengo ya está en la universidad
86. P: ya está muy grande | pero podrías llevar por ejemplo algún juego o algo que ellos no conozcan y que empiecen a tirar hipótesis de cómo se juega entonces vas tirando los verbos en la pizarra: ¿qué hay que hacer primero? abrir tal cosa | entonces te sirve como:-
87. Luisa: o buscar en YouTube porque en YouTube está lleno de videos donde te enseñan a jugar otros juegos
88. P: claro | y le llevas las piezas o algo para jugar ¿ves? ahí van a enganchar | y como son niños igual más técnicos son niños más del hacer | entonces:: hacerle una clase como expositiva o donde ellos tengan que anotar cosas a lo mejor no funciona tanto con ese tipo de niños como que yo tenga que estar siempre realizando actividades
89. Pablo: mm sí es verdad
90. P: entonces por ahí puede la intervención estar mucho más | porque la idea también no es solo hacer la investigación sino que:: haya también aprendizaje por parte de los alumnos | si no hay aprendizaje:: si no cambia nada del status quo la investigación fracasa de alguna forma | ¿ya? bien | partamos con el contingente masculino o sigamos con el contingente masculino | Franco
91. Franco: no vengo muy bien

92. P: ¿cómo que no viene muy bien? ¿qué le pasó?
93. Franco: que:: llamé al teléfono que me dieron pero no:: no sirve y este lunes no pude ir porque tuve que hacerme un examen médico
94. P: ¿y cuántas sesiones llevamos? ¿una?
95. Franco: tres
96. P: ah llevamos tres
97. Franco: me faltan dos
98. P: ya
99. Franco: este lunes empiezo:: a | a realizar la sesión número cuatro y la sesión número cinco
100. P: ya o sea estamos con tiempo todavía | yo pensé que te había pasado algo
101. Franco: no
102. P: no me asustes todavía mira que a esta altura nada nos puede fallar | Marcela cuénteme
103. Marcela: me fue bien
104. P: ¡le fue bien! ¿qué pasó a ver?
105. Marcela: sí porque el jueves fui a hablar con Don Pedro y le conté todo no más | y le dije::
106. P: ah “déjeme contarle Don Pedro”
107. Marcela: y le dije que:: y ahí después::
108. P: reaccionó
109. Marcela: no | le inventé otro *chamullo* y me dijo que sí entonces fui el viernes y como no estaba su querida esposa | estaba su otra:: [niña]
110. P: +[¿cómo] que su otra? (ríen) estaba la amante+
111. Marcela: otra profesora | otra profesora así que ahí entré y había tres niños así que igual había que aprovechar esa oportunidad aunque sean tres y le hice la entrevista a uno cada uno y más a la profesora | y el día anterior le hice la entrevista a Don Pedro | que también quiso participar y ese mismo día el viernes había una apoderada y también la::
112. P: eso es lo que hay que hacer
113. Marcela: -le dije después y salimos ahí-
114. P: le pasaste un billetito (ríen)
115. Marcela: así que:: tengo la de los niños | los:: profesores la señora y::
116. P: eso hay que hacer
117. Marcela: afuera del:: como los que ya estuvieron tenemos eh::
118. P: la mamá que dijo la Paola/
119. Marcela: la mamá que dijo la Paola con la hija y la otra mamá de la otra niña | y::
120. P: ¿y de dónde sacaron a la otra mamá con la otra niña?
121. Marcela: también del colegio de la escuela de la Pao |
122. P: ¿y qué contaba | ella?
123. Marcela: todos cuentan que el aula es súper buena | y todos dicen lo mismo | nadie se queja de nada
124. P: ¿y qué valoran del aula? ¿cuáles son los aspectos:: positivos que ellos como que::?-
125. Marcela: que hay un apoyo siempre que::
126. P: que no están los niños botados
127. Marcela: claro porque por ejemplo si:: hay niños por ejemplo que vienen de Villa Alemana una niña | entonces ¿qué pasa si esa mamá no tiene plata para poder llevar al niño? el aula le pasa dinero | a ellos les dan colación les dan yogurt les dan cereales se los pueden llevar para la casa:: las guías también se las pueden llevar si el niño faltó al hospital
128. P: cuando vuelven al colegio/
129. Marcela: cuando vuelven al colegio les hacen una evaluación y de ahí-
130. P: no | al colegio normal | porque estas dos mamás con estas niñas volvieron | ¿el aula les sirvió para nivelar y volver bien?
131. Marcela: sí porque igual:: siguen haciendo los- no pierden esa conexión | siguen con eso mismo | lo que refuerzan más por ejemplo una niña que estuvo dice que refuerzan más lenguaje y matemática porque le hacen leer esas cosas
132. P: ¿en el aula?



133. Marcela: ella estuvo en camita | esa niña | tenemos que estuvo en cama y que están dentro
134. P: ya
135. Marcela: tenemos de dos tipos
136. P: qué interesante
137. Marcela: así que:: se pudo ampliar más todo
138. P: entonces eso que dice Don Pedro que en el fondo es terapéutico y que no tiene nada que ver con el colegio no porque igual se empalman
139. Marcela: sí porque igual:: es importante eso
140. P: qué bueno si eso hay que hacer mira cuando las dejen entrar | hay que entrevistar a todo el mundo | y sacar la mayor cantidad de datos porque | hay que aprovechar esas instancias ¿y por qué no estaba la señora de este caballero?
141. Marcela: porque está enferma
142. P: jajaja (ríen) resultó lo que hicimos entonces
143. Marcela: pero en la entrevista aparece “con Dari hicimos le digo que vaya a hacer un programa para capacitarse” y me dio mucha risa | y en un momento él como que se fue un poco de la entrevista y me empezó a hablar que había ido a un seminario | que había hablado con los ministros que les había dicho que por qué no había un profesor que participara dentro de la Reforma” ¡ay me habló de tantas cosas!
144. P: pero es que eso también te sirve | qué bueno entonces estamos ya más:: ¿y hay otra visita programada?
145. Marcela: eh:: iba a ir ahora pero como va a llover | no va a ir nadie | como siempre
146. P: -sí *po* si no van los niños-
147. Marcela: es que no van cuando va a llover
148. P: no si no van | qué van a sacar a esos niños si están súper delicados y con lluvia | ¿y los que están en cama tuviste acceso a ellos o no?
149. Marcela: mmm no | están repartidos por todo el hospital
150. P: eso | eso | sería ideal | porque eso es como lo que nos queda para cerrar el:: la descripción
151. Marcela: claro hay que ver si puedo entrar o no porque como no porque es súper:: de alto cuidado porque:: lavarse las manos entrar con mascarilla que esto y esto otro
152. P: siempre hay que lavarse las manos Marcela (ríe) | sí si es verdad-
153. Marcela: incluso ah lo otro que me di cuenta es que:: los apoderados no entran a la sala al aula ellos se quedan en el pasillo afuera | es para niños solamente
154. P: obvio porque si no interfieren
155. Marcela: sí
156. P: y los mismos niños se ponen como más *regalones* si están los papás | si esa cuestión es:: | ¡qué bueno me alegro! me alegro que ya estemos tomando como:: un rumbo fijo porque ahí estábamos medias mal la semana pasada | ya
157. Marcela: está todo
158. P: está todo okey
159. Marcela: está todo aquí dentro (entrega trabajo escrito)
160. P: señoritas
161. Luisa: vamos bien profe | eh ya nos habíamos desfasado con una clase
162. P: ya
163. Luisa: porque la teníamos para dos horas | y:: resulta que al final fueron tres horas | eh:: ahora lo que sí estábamos revisando que que la clase de mañana es corta y quizás la podemos juntar con la clase siguiente y así no nos atrasamos | o al menos estamos avanzadas en algo | eh:: y terminaríamos igual la próxima semana con:: con la secuencia didáctica
164. P: perfecto
165. Rosmery: lo otro es que para demostrar los análisis vamos a hacer dos estudio de caso | para demostrar los avances que se hicieron
166. P: van a seguir dos niños
167. Rosmery: sí
168. Luisa: ¿o es muy poco?
169. P: espérate | pero no tienen que ser de igual rendimiento

170. Rosmery: no:: si son de diferente  
171. P: ojalá fueran tres  
172. Luisa: uno de bajo  
173. P: uno de bajo | uno del dos punto cinco al tres  
174. Luisa: ya  
175. P: uno del cuatro siete y uno del seis  
176. Luisa: ah ya | nos faltaría uno  
177. Rosmery: nos faltaría uno  
178. P: como para hacer un contraste | como para tener un poco más de:: de visión  
179. Luisa: ya | sí porque teníamos | habíamos elegido una niña y un niño que:: que al Fabio le va mucho mejor que a Aylén eh:: y Fabio escribe mucho y participa hartito y además vimos quienes van siempre porque por ejemplo hay un niño en el curso  
180. P: -que no va nunca-  
181. Luisa: no que es súper participativo y cada vez que escribe lo hace súper bien pero:: por ejemplo falta todos los jueves  
182. P: tiene otra cosa que hacer  
183. Luisa: sí *po* | tiene que ir a jugar a la pelota-  
184. P: y además si le va bien se lo ganó  
185. Luisa: sí *po* entonces:: habíamos pensado en el texto de él pero no *po* si no va los días jueves entonces no  
186. Rosmery: nos faltaría uno  
187. P: pero:: al azar  
188. Luisa: sí  
189. P: al azar eligen una y:: guardan todas las evidencias | o sea ellas pueden esas personas que ustedes eligen pueden servir para:: para tener los anexos también  
190. Luisa: sí  
191. P: y explicar un poco como se ha hecho el avance  
192. Luisa: sí porque estábamos pensando en analizar los cuarenta y cinco y-  
193. P: es que no es la idea | pero sí puedes hacer un rango o sea:: | presentar los datos de cada uno  
194. Luisa: ya  
195. Rosmery: y lo otro profe es que:: queríamos también hacer una entrevista al término de las sesiones entonces preguntar a los chicos si acaso les había servido de algo si había sido significativo | pero el tema es si la entrevista debe ser validada por tres profesores igual/ ¿la tenemos que validar?  
196. P: lo que pasa es que podría ser una entrevista no tan:: estructurada  
197. Rosmery: ya  
198. P: por ejemplo:: en base a una sola pregunta ¿qué aprendieron durante este::? ¿ellos tienen conciencia de que estas sesiones son parte de otra cosa?  
199. Luisa: [sí]  
200. Rosmery: [sí]  
201. P: entonces ¿qué aprendieron en estas sesiones? ¿qué aspectos positivos valoran? ¿qué les hubiese gustado que se hubiese hecho? alguna entrevista chiquitita | o un grupo focal  
202. Luisa: ay sí  
203. Rosmery: ¿con los tres niños?  
204. P: más | sácate unos seis niños  
205. Luisa: ya  
206. P: seis siete niños  
207. Luisa: para la entrevista  
208. P: para el grupo focal | entonces eso tampoco podríamos validarlo | es que ya no alcanzamos tampoco  
209. Luisa: por eso | pensábamos en:: quizás validarla pero con un profesor entonces como-  
210. P: no:: tiene que ser tres  
211. Luisa: ah ya  
212. P: claro porque si no es muy subjetivo ¿ya?  
213. Marcela: ¿pero eso importa? porque nosotros igual tenemos que modificarla

214. P: sí | o sea no es que no importe pero es que lo vamos a pasar en el fondo como evidencia que se recabó en el camino
215. Luisa: [ah ya]
216. Rosmery: [ah ya]
271. P: ¿me entienden? y como no es cuantitativa no vamos a hacer un análisis estadístico pero sí:: nos sirve o sea todo lo que saquemos de evidencia nos va a servir | lo que hay que hacer después y lo que tenemos que empezar a hacer la próxima semana es categorizar datos | ya empezar a traer los datos ordenar las categorías y ese va a ser un trabajo:: grupal más o menos:: casi personalizado | o sea voy a tener que ir por grupo ir viendo qué datos tenemos y cómo los vamos a organizar pensando en que nos queda junio y esto habría que entregarlo como:: | no sé la última semana de junio y ya terminamos para | para que los profesores correctores lo puedan leer con tiempo evaluar | ¿ya? lo principal en una investigación cualitativa es el orden o sea que todo se vea:: estos son los anexos de esta cosa esto lo validó tanto o esto sirvió para evidenciar tal objetivo | que todo este súper:: ordenadito como maquinita porque si hay algo que a uno se le sale uno que está leyendo la tesis no entiende y dice “bueno y esto *pa* qué lo hicieron si no dijeron que iban a hacer esto” | en cambio si tú lo explicas dentro de la tesis como “de pronto estábamos haciendo una sesión de tal cosa y emergió esta consulta” y lo declaras en tu tesis está bien
272. Luisa: ya
273. P: esto es como los impuestos | el tema en el fondo es tener todo declarado o si no te multan | eso es | y ordenado categorizado | por los objetivos | entonces nunca tienen que perder de vista los objetivos las preguntas que vayan a hacerle hay que estar siempre volviendo a los objetivos | y a los propósitos a las preguntas de investigación y esa es toda la trampa nada más | la cosa es que yo de comienzo a fin vea un hilo conductor claro | que pase por los datos y tenga en mente los objetivos
274. Luisa: ya
275. P: ¿ya? que no se me pierda porque uno a veces también se engolosina con otras cosas | no pues no te puedes engolosinar ¿alguna:: otra cosa? ¿no? (a Nixa y Elexia) ¿niñas? ¿cómo les fue a ustedes?
276. Elexia: bien nos fue bien
277. P: ¿cómo que bien? ¿qué pasó?
278. Elexia: súper bien | trajimos el material que hicimos ese día por si lo quería ver
279. P: después tenemos la presentación simulacro de examen de grado
280. Elexia: ese día hicimos una:: trabajamos con la línea de tiempo
281. P: ya
282. Elexia: bueno primero tenían que hacerla individual y:: anotar fechas importantes para ellas y cosas que se recordaban y después fuimos poniendo entre todas | una línea de tiempo | la profe Carla nos fue a ver
283. P: bien bien ¿qué significa esto es una curiosidad | JAP? nunca lo he sabido
284. Elexia: es la tarjeta que le daban para que ellos pudieran comprar alimentos
285. P: sí | yo sé que con esto iban a la JAP y le daban aceite y todo pero la sigla/
286. Nixa: era esa cosa de:: asociación de precios | algo así la [junta de abastecimiento de precios]
287. P: [es que nunca he sabido] lo que significa ¿junta de abastecimiento?
288. Nixa: y control de precios
289. P: y control de precios | | (observan la línea de tiempo) ¿y cuándo fue el terremoto del setenta y uno? ¿la fecha exacta la saben? es curiosidad | o sea quiero saber
290. Elexia: no
291. Nixa: no | no sabemos | pero ellas se acordaban del epicentro y todo
292. P: ¿dónde fue?
293. Nixa: en San Antonio
294. Elexia: seguramente le puse entre paréntesis | por ejemplo estaba viendo ahí dice | en el terremoto del setenta y uno dice algo entre paréntesis
295. P: (lee) “La caldera del diablo”
296. Elexia: ya eso estaba viendo ella por ejemplo
297. P: la teleserie
298. Elexia: [la teleserie]
299. Nixa: [la teleserie]

300. Elexia: estaban viendo La caldera del diablo y como que se acordaban (ríen)
301. P: (lee) ¿cómo que el ochenta plebiscito gana el sí?
302. Elexia: sí *po*
303. P: ¿hubo un plebiscito el ochenta?
304. Elexia: sí pero ese fue manejado por:: por Pinochet | el que ganaba el sí sí o sí
305. Nixa: claro porque la gente fue a votar [pero con miedo]
306. Elexia: [la gente] tenía temor claro le decían que había cámaras | que si votaban que no-
307. P: pero ¿no se habrá votado la Constitución?
308. Elexia: sí pues ese fue la:: Constitución
309. P: ah:: no fue la continuidad del gobierno la que se votó
310. Elexia: no | el ochenta y ocho fue eso
311. P: sí | yo me acordaba esta fue sí a la Constitución | ¿y se casó la Isabel?
312. Elexia: sí | es que lo que pasa es que lo hablamos-
313. P: y la Gloria (ríe)
314. Elexia: porque ahí contaba Isabel que ella tuvo que- se casó y tuvo que ir a pedir permiso a los Carabineros porque había toque de queda | entonces tuvo que ir a:: que tenía que pedir permiso y la gente no se podía ir hasta como las seis de la mañana del matrimonio *po*
315. P: no *po* | obligado a bailar hasta las seis
316. Elexia: obligados a bailar hasta las seis
317. P: (lee) “no música” ¡qué fuerte!
318. Elexia: ah claro ahí no se podía escuchar música fuerte::
319. P: no | | sí este el otro plebiscito (lee) “¡los cacerolazos!” ¡qué nostalgia!
320. Elexia: sí quedó súper buena:: esta sesión
321. P: ¿han enganchado ellas con las actividades?
322. Elexia: sí:: mucho | son motivadas
323. P: van a salir después encapuchadas a las calles
324. Elexia: de hecho no quieren que se acabe esto profe | quieren poner otro día del ciclo | dijeron que habían pensado en hacer una junta después
325. Nixa: claro que ellas lo habían pensado ya
326. Elexia: para despedir-
327. P: no y ustedes después pueden vender un poco el tema | que les paguen por hora
328. Elexia: después empezaron a nombrar los presidentes::
329. P: (lee) “se quema Valparaíso”
330. Nixa: eh:: la nueva integrante que llegó la clase pasada ella pidió un minuto | un tiempo para mostrar las imágenes la documentación
331. Elexia: los recortes del diario que tenía-
332. P: ¡ah qué lindo!
333. Nixa: sobre su padre | mostró las fotos
335. P: ¿y esto lo hizo cada una?
336. Elexia: no | entre todas
337. Nixa: primero la hojita individual y luego era esta
338. Elexia: después fuimos anotando como todos los::
339. Nixa: mire | lea las hojitas
340. P: es que estoy como:: complicada | espérate | no quiero romperlo (recibe las hojas) ah ya cada una hizo esto
341. Elexia: sí | pero la señora Norma no lo quiso hacer
342. P: ¿por qué?
343. Elexia: no:: porque era mejor hablando que escribiendo
344. P: a lo mejor no sabe
345. Elexia: no sí sabe
346. P: no:: si yo trabajé con analfabetos:: hace como quince años | y:: muchas veces esas personas que dicen “no prefiero hablar no más” es porque no saben escribir | está bien

347. Elexia: sí pero esa actividad resultó súper bien
348. P: sí | todas estas cosas bien planificadas bien hechas resultan bien | además que:: instauran un tema nuevo o sea las saca un poco del tejido y las mete a algo que también es importante para ellas | ahora ¿se les ha perdido en todo esto el ciclo?
349. Nixa: ¿cómo?
350. P: a ver | lo que pasa es que en todo esto en todo esto ha habido una propuesta que es estética
351. Nixa: sí
352. P: ¿esa propuesta se ha perdido en función de la?- ¿cómo está esa combinación?-
353. Nixa: no no se ha perdido | de hecho la hemos enganchado súper bien encuentro yo porque:-
354. P: ¿y qué vieron ese día por ejemplo? o sea ¿con qué se relaciona esta actividad?
355. Nixa: esta era con los videos | con videos y cosas que-
356. Elexia: noticias
357. P: con noticias | eso es lo que en la tesis tiene que quedar claro o sea | que no se nos desenganchen las cosas porque:: porque como es una actividad que en general mueve muchas emociones podemos como quedar pegadas en esas emociones y olvidar la propuesta:: que le da el plus digamos que son las noticias las canciones digamos el ciclo | se tiene que notar el ciclo de música el ciclo de cine | y tiene que ser un ciclo o sea | tiene que haber una correlación entre la música que se presenta | los vídeos que se observan y analizan | tiene que haber ahí una línea clara
358. Nixa: sí de hecho la la la señora Edith que quería mostrar sus cosas quería hacerlo como entre:: cuando nosotros estábamos viendo el video | entonces le dijimos {(AC) “mire espere un momento nosotros terminamos acá y vamos con usted para que se tome ese tiempo si hay tiempo de mostrar las cosas}
359. P: perfecto
360. Nixa: porque si no iba a:: a desordenar el:: la continuidad de los videos que estábamos por ver
361. P: sí sí eso no se nos puede ir
362. Nixa: ¿profe puede ir usted el viernes?
363. P: no:: si yo los viernes tengo clases | salgo a las seis | si no iría encantada | en realidad me gustaría ir a ver lo del hospital me gustaría ir a verlos a todos pero:: no se puede | pero fue Carla | ahora como son gente grande no se sienten invadidas ni observadas
364. Nixa: no:: estaban preocupadas de que la profe no llegaba
365. Elexia: y decían “oye no viene no viene | salgan a ver::”
366. P: ¡ah! “no se nos vaya a perder” (ríen)
367. Elexia: igual que la señora Edith decía | porque las otras se reían cuando estaban haciendo la línea de tiempo-
368. Nixa: porque se acordaban de cosas | del casamiento que no sé qué y se reían
369. P: de la noche de bodas
370. Nixa: y la señora Edith decía “ya *pos* chiquillas contestemos que está la profesora” (ríen)
371. Elexia: “y se pueden equivocar las chiquillas” decía
372. Nixa: y nosotras decíamos “no:: tranquilas si viene invitada igual que ustedes no nos están evaluando aquí”
373. P: lo que podríamos hacer alguna vez quizás para el examen de grado las invitamos a todas
374. Elexia: claro | para que nos *hagan barra* (ríen)
375. P: sí *po* se puede | o que al menos venga una para que vea la relevancia porque también yo creo que hay un tema | que a mí me preocupa que tiene que ver con la adultez y la vejez | el poco valor que se le da a las cosas que ellas hacen | siempre se piensa en cuestiones como muy instrumentales como el curso de pancito:: como el curso de cosas que son más:: como que no fueran sujetos intelectuales
376. Nixa: claro
377. P: y eso me ha dado siempre mucha rabia cuando he trabajado con adultos entonces | tal vez invitar a alguna para que viniera al examen de grado sería como de alguna manera valorar la participación de ellas | y:: y bueno después supongo que:: también ellas harán un cierre con ustedes pero independiente de eso para ellas es importante ver qué es lo que presentó y verse a ellas entre los resultados | podría hacerse
378. Nixa: sí sí
379. P: entonces en ese contexto las podríamos invitar | bien y para hoy teníamos una actividad muy importante que era presentar y dijimos que íbamos a empezar a ensayar el examen de grado ¿quién quiere partir?

380. Rosmery: nosotras | [es que tenemos que irnos]
381. Luisa: [es que tenemos que irnos]
382. P: ya | entonces partan ustedes instalen sus cosas y nos vamos a poner todos mirando hacia allá | para que tengan más espacio | y se puedan mover bien | recuerden que vamos a revisar todo eso (los estudiantes se organizan en la sala) | ya | todos vamos a hacer por lo menos una pregunta al finalizar la presentación de sus compañeras ¿ya? esa pregunta tiene que ver con cualquier aspecto | metodológico | de contenido de aplicación pero todos tienen que anotar una pregunta en un papelito y se la vamos a pasar a las compañeras | | tratemos de cuando hagamos las preguntas que sean direccionadas a Rosmery tal pregunta | a doña Luisa
383. Rosmery: ¡oh!
384. Luisa: ya
385. P: sí | tenemos que ensayar tal cual | recuerden no muletillas | buena capacidad de movimiento al interior del espacio | mirar a todo el grupo | no me miren a mí no más que yo después me ojeo
386. Elexia: a mí no me gusta ensayar tanto
387. Rosmery: a mí tampoco
388. Elexia: siento que el día va a llegar y ahí | ahí le ponemos bueno
389. P: ah no | no | estoy hay que practicarlo mucho si esto es práctica
390. Nixa: el día llegará
391. Elexia: el día llegará y ahí le ponemos todo
392. P: no:: no confío en la improvisación en esto así que no | y lo principal es que demuestren | total conocimiento y dominio del tema | jamás decir “no:: es que esta cuestión nosotras no la vimos” no | hay que inventar una respuesta | ya son profesoras prácticamente entonces tienen que tener las herramientas como para hacer eso | vamos a:: dar un tiempo | diez minutos ¿estamos?
393. Rosmery: sí
394. P: ya vamos
395. Luisa: eh:: buenas tardes compañeros profesoras presentes | nuestra tesis se titula “Secuencia didáctica en primero medio B del Colegio Hispanoamericano de Reñaca Alto para corregir coherencia y cohesión en la escritura de textos no literarios” | |
396. Rosmery: (lee) “el planteamiento del problema” | el propósito de este estudio de investigación acción eh:: es corregir los errores que presentan los estudiantes de primer año medio a nivel de coherencia y cohesión en un texto no literario como es la autobiografía y biografía específicamente | eh:: como instrumento de recolección de datos se van a utilizar documentos y la observación | | eh:: se define correcta escritura como el adecuado uso de las diferentes herramientas gramaticales | para lograr un texto comprensible al utilizar instrumentos de cohesión como conectores adecuados ortografía puntual lógica | y:: contigüidad semántica hiperonimia y pro pronomización | también al emplear elementos propios de la coherencia tales como implicaturas conversacionales función del párrafo manejo de tema y rema | |
397. Luisa: nuestras preguntas de investigación son dos | la primera es ¿cómo mejorar la escritura a partir del correcto uso de los elementos de cohesión? y ¿cómo integrar elementos de coherencia en la producción escrita? | esto a través de los | es lo que se planteaba en el | en el problema del inicio | la:: los problemas de cohesión que encontramos- que van a aparecer en esta investigación | eh:: son la puntuación ortografía puntual | conectores en cuanto a coherencia encontramos tema y rema | y además encontramos también eh:: tema y rema y además eh:: la extensión del párrafo
398. Rosmery: el objetivo general es corregir los errores de coherencia y cohesión para la correcta escritura de un texto | eh el objetivo específico es enseñar recursos de cohesión para enseñar la redacción en la escritura de textos no literarios y mostrar el uso de herramientas de coherencia para lograr que un texto tenga para lograr que un texto logre comunicar lo que pretende |
399. Luisa: (lee) “estado del arte” en los últimos años se han realizado diversas investigaciones en torno a la escritura | autores como Cassany Ferreiro y Gómez | Flower y Hayes Van Dijk han realizado aportes significativos dentro de esta área | por ejemplo la escritura considerada como proceso visto desde diversas perspectivas | los vacíos existentes dentro de esta investigación corresponden a la escasa cantidad de información a nivel nacional | lo que conlleva a no contar con un panorama eh:: de cómo se encuentran los estudiantes de nuestro país en el ámbito de la escritura | por otro lado en los planes y programas se nombra nuevamente a Cassany | eh:: lo que:: lo que evidencia que no hay un aporte verdaderamente chileno | que la

escritura se toma a grandes rasgos y no se:: no se considera lo que los alumnos están aprendiendo al momento en que se evalúa la escritura |

400. Rosmery: en el marco teórico tenemos eh la definición de coherencia eh:: por Velarde | la cual el cual señala que:: la coherencia se va a entender por la conexión de las partes de un todo | esta propiedad implica pues la unidad completa del texto | y también por Van Dijk el cual señala que hace referencia a la construcción global del texto | esta estará formada por la coherencia lineal y dependiendo del tipo de texto que se escribe | y cohesión también por Velarde | el cual señala que es el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que implican relaciones entre elementos de un texto y Van Dijk que denomina coherencia lineal estaría formada por oraciones compuestas secuencias oracionales que contribuyen a la escritura de un texto | |

401. Luisa: dentro de nuestro marco teórico también tenemos que considerar eh:: que un texto tiene errores cuando y cita eh:: y este es un extracto de la RAE y dice que (lee) “es importante señalar que un texto tendrá errores de coherencia y cohesión cuando estos afecten a la comprensión de dicho texto” | además que la definición de corrección en este caso es (lee) “la alteración o cambio que se hace en la obra escrita o de otro género para quitarle defectos o errores | o para darles mayor perfección”

402. Rosmery: según Cassany la corrección eh:: tiene que perseguir objetivos | eh:: estos objetivos están sacados de Cassany | de:: informar | la primera va a ser informar al alumno de su texto para darle información precisa sobre algún aspecto concreto | luego conseguir que modifique su texto | para darle instrucciones precisas para reformular este punto | y luego que el alumno mejore sus escritura/ para que aprenda de los errores eh:: cometidos y para cambiar el comportamiento del alumno al escribir | para incrementar conciencia en el estudiante sobre el proceso de composición

403. Luisa: otro punto importante eh:: para señalar | es que esta costumbre perjudica a los alumnos | les permite la idea de que los errores gramaticales son los únicos que tienen valor | esto se refiere a que:: eh:: muchas veces los profesores corregimos solo errores de ortografía | tanto acentual literal puntual y dejamos de lado todo lo que tiene que ver con el proceso de escritura | entonces los alumnos quedan con la idea de que lo único importante al momento de escribir es que les van a tomar quizás eh:: la acentuación la puntuación | existen diversos métodos de corrección | está la escritura como proceso | el valor significativo de los borradores que produzcan y que el estudiante tenga un rol participativo | Cassany señala que es necesario que cada borrador que los alumnos nos entreguen eh:: sean entregados nuevamente a ellos | que constantemente se haga una retroalimentación para que ellos también aprendan de sus errores |

404. Rosmery: eh:: ¿por qué es importante la escritura? eh:: esto según Ángel Rama en La sociedad de la escritura Ángel Rama señala que:: el sistema simbólico que hoy en día se maneja en la sociedad eh:: el rol de la escritura es muy importante ya que si un estudiante o cualquiera que egrese de su enseñanza completa no sepa escribir | no va a participar de una manera activa en la sociedad | sino que siempre va a estar marginado a raíz de este problema |

405. Luisa: el plan de intervención | bueno eh:: nuestro plan de intervención está secuenciado en ocho clases | en la primera clase en un principio eh:: hablamos de los:: es a grandes rasgos nos contextualizamos porque los niños están viendo lo que son los textos no literarios | entonces como la escritura es un proceso es necesario que ellos eh a medida de | que ellos tengan en consideración lo que están aprendiendo/ y de ahí nazca la escritura | no que la escritura sea un hecho aparte de lo que ellos están conociendo en ese momento | por eso el objetivo de la clase número uno es reconocer la estructura de los textos no literarios en específico la biografía y autobiografía | luego en la clase número dos ellos van a aplicar técnicas de cohesión como son los conectores para la escritura de textos no literarios | y en la clase tres aplican reglas de ortografía puntual en un texto no literario | eh:: en la clase cuatro se determina el uso de diferentes herramientas de cohesión en un texto no literario | luego en la clase cinco/ se clasifican las implicaturas conversacionales que se producen dentro de un texto oral | en la número seis se reconoce la estructura del párrafo como elemento de coherencia | en la siete se aplican todos los conceptos se aplican los conceptos de tema y rema a un texto no literario y en la clase número ocho se aplica lo aprendido y ellos crean un texto | eh:: los ejemplos que se van dando en las diversas clases son siempre de biografía y autobiografías | en momentos | hay momentos en que:: se les entrega una crónica pero siempre eh:: enseñando lo que son los textos no literarios | eh:: la idea de nosotros es mostrar la escritura como un eje que:: que está junto a los aprendizajes que ellos están adquiriendo en el momento no como un eje separado | | (muestra en diapositiva) y esta es la bibliografía que utilizamos | Cassany con Reparar

la escritura | Rama La ciudad letrada | Van Dijk con Estructuras y funciones del discurso y Velarde con La xxx

406. P: un aplauso para las compañeras (aplauden) | nueve minutos treinta | ¿ya?

407. Franco: -¿qué paso con los treinta segundos restantes?-

408. P: antes de las preguntas | voy a dar mis observaciones en general a ver si estamos de acuerdo con el resto de los compañeros | les voy a pedir que dejen de hacer lo que están haciendo por respeto a las compañeras ¿Nixa? eh:: en primer lugar está el tema de que las dos tienen demasiadas muletillas

409. Luisa: -sí-

410. Rosmary: sí si lo sabemos

411. P: lo que es sumamente molesto al momento de escucharlas | eso de acá al examen de grado tiene que estar solucionado | o sea el día del examen de grado no tiene que haber ninguna muletilla | por lo tanto:: yo entiendo que es difícil pero cuando estén haciendo clases | o sea a todos se nos pasa de repente “eh:: bueno” pero no puede ser “eh:: blablablá eh:: blablablá eh::” porque es molesto para la persona que escucha | traten por lo menos de alargar las palabras o sea cuando estén “la bibliografía::” (ríen) algo así | pero no sustituir con una muletilla porque es muy desagradable para la audiencia ¿ya? | doña Luisa es un poco más clara y hablas a un ritmo más apropiado que Rosmary | Ros tiendes a hablar todo planito | y muy rápido | entonces siempre se tienen que poner en la posición de la audiencia o sea ¿cómo la audiencia está recibiendo el mensaje? | no es un hablarse a uno mismo sino que es hablar en el fondo a la persona que está enfrente | tienes que también empatizar | y lo más grave digamos | es que hacen lo siguiente mira vuelve atrás una diapo | a la diapo que se llama “otro punto importante” | ese | por ejemplo dijeron así como “bueno | otro punto importante | ah ya | esto se refiere a que” eso no puede pasar

412. Luisa: sí

413. P: la información que está ahí es para la persona que está acá | entonces no partan así por ejemplo ya | ustedes van a hablar de otro punto importante | “algo anexo a lo que ya hemos mencionado es que | el hecho de que los profesores constantemente se focalicen en revisar gramática u ortografía | tiende a crear en los alumnos una conceptualización distinta o deformada de lo que en realidad es la escritura” y explicar por qué “la escritura en sí blablablá” | lo otro mira | llega por favor a la secuencia | a las sesiones | ¿qué sentido tiene que tú frente a la comisión empieces “ya bueno la sesión uno {(AC) consiste en conocer los textos no literarios la número dos aplicar técnicas}”? no tiene ningún sentido | es una pérdida de tiempo y esfuerzos | presentan las sesiones y ustedes dicen “como ustedes pueden apreciar las sesiones van desde actividades concretas más bien de reconocimiento a actividades que son de aplicación o que enfatizan lo metacognitivo” no sé ¿ya? o sea no es necesario que lean | porque la gente ya va a haber leído probablemente su tesis | lo que uno quiere ver es que:: le expliquen cómo fue que ustedes idearon cuál fue el criterio cuál es la columna vertebral de esta investigación | “entonces aquí ustedes pueden ver los títulos de cada una de nuestras sesiones y si ustedes se fijan bien vamos desde el reconocimiento a la aplicación ¿ya? y esa es la organización y el orden” y tú puedes decir “las dos primeras clases son de ortografía y las últimas tres son de”- porque partes con cohesión/

414. Luisa: con cohesión y luego coherencia

415. P: claro | en el fondo que eso quede claro visualmente | y al lado colocar cohesión en las tres primeras clases

416. Luisa: ah:: ya

417. P: ¿me entiendes?

418. Luisa: sí

419. P: y todo llevarlo al mismo lado y graduadito | cosa de explicarlo y no ponerse [a leer]

420. Luisa: [a leer]

421. P: porque eso en realidad la gente no lo va a *pesar* o sea seamos realistas ¿ya? | lo otro no leer el título al momento de:: ver la diapo | que es algo que uno hace “aquí como podrán ver están los textos o los principales textos en los que nosotros nos focalizamos” | ahora eso del aporte chileno/ no se entiende porque ustedes contrastan Velarde con Van Dijk | ¿por qué los eligieron a ellos?

422. Rosmary: porque son los que más se adecuaban eh:: o sea dejaban más claro lo que se buscaba con nuestro objetivo | lo que definía coherencia y cohesión

423. P: ¿y esas dos definiciones entregadas por estos dos autores? ¿cómo ustedes las operacionalizaron? ¿cómo los juntaron? | claro porque es como si tú me dijeras “la Luisa dice esto y la Ros dice esto otro”



424. Rosmary: ah no | los contraponemos por ejemplo eh señalamos que Velarde por un lado eh lo ve de una forma mientras que Van Dijk | como que contraponemos los puntos para señalar-
425. P: eso no queda claro ¿ya?
426. Rosmary: ya
427. P: porque lees Van Dijk | lees Velarde | y no pasa nada entre medio o sea yo digo “ah ya fueron los dos que ella encontró” ¿cuál de esos dos conceptos son los que vamos a trabajar? ¿nos vamos a entender?- ¿vamos a hablar de coherencia? ¿vamos a hablar de coherencia global y local? ¿la coherencia local vendría siendo la cohesión? o sea-
427. Rosmary: ya
428. P: tienes que esto | sintetizarlo ¿y qué más? lo del aporte chileno insisto | vuelve a los objetivos | esto lo entiendo porque el objetivo general | esos objetivos están pensados para el profesor no para el alumno | |
429. Nixa: sí porque dice enseñar
430. P: claro enseñar mostrar corregir | y deberían estar para el alumno | redactar textos de tal tipo | respetando la coherencia y cohesión
431. Luisa: es que pensamos que era lo que nosotros queremos lograr
432. P: el objetivo tiene que ver con el alumno | por ejemplo objetivos específicos “utilizar recursos de cohesión en”-
433. Luisa: ya
434. P: manejar herramientas de coherencia para lograr que | pensados desde el alumno
435. Luisa: ya
436. P: ¿ya? por eso es bueno si esto lo tenemos que ver en papel en diapo hasta cantado ojalá (ríen) porque siempre se nos van a:: como este lo cambiamos | se nos van a pasar | ah lo último ustedes hablan de las perspectivas teóricas | está antes de:: lo que pasa es que ustedes dicen “bueno aquí están las perspectivas teóricas acerca de en torno a la escritura” y mi pregunta es ¿cuáles son las distintas perspectivas teóricas en torno a la escritura?
437. Rosmary: ah
438. P: que ustedes manejan | | porque tú me dices (lee) “en los últimos años se han realizado diversas investigaciones en torno a la escritura | autores” ¿autores como? como jamás | dos puntos Cassany Ferreiro y Gómez Flower & Hayes Van Dijk han realizado aportes significativos ¿qué aportes?
439. Rosmary: ya por ejemplo Cassany | señala el proceso de escritura o sea dice que la escritura es un proceso | Ferreiro y Gómez lo señalan eh::
440. Luisa: como un aprendizaje cognitivo | o sea que:: señala que la escritura va ligada siempre a la memoria a largo plazo
441. P: ya/
442. Rosmary: para su posterior utilización dentro de la sociedad de la escritura
443. P: o sea sería como un conocimiento
444. Luisa: [sí]
445. Rosmary: [sí] un conocimiento
446. P: almacenado | ¿un conocimiento de tipo declarativo o procedimental? | | oye qué bonita la pregunta para el examen | ¿cuál es la diferencia entre un conocimiento declarativo y un procedimental? y eso nosotros lo vimos | no sé si en semántica no sé si en lingüística no sé en qué | ¿cuál es la diferencia? si yo quiero escribir una carta al embajador de:: un país africano | pidiéndole una audiencia ¿la puedo escribir? | | ¿la puedo escribir?
447. Rosmary: sí
448. P: ah ya | tú no preguntarías nada | tú empezarías “querido embajador de un país lejano en África dos puntos” (ríen)
449. Luisa: ah necesitamos los datos los datos específicos para realizar-
450. P: ¿qué más? | no | tú le vas a escribir a una persona que es de otra cultura que está en otro continente
451. Luisa: ah de idioma (ríe)
452. P: ¿y qué más | aparte del código?
453. Nixa: -¿las capacidades? ¿la habilidad de escribir?-

454. P: ¿qué pasa cuando una persona estudia? ¿por qué la gente estudia para ser diplomático? | ¿da lo mismo que yo mande un embajador a Bolivia que mande uno a Perú que mande a uno a un país en India que mande a uno a Asia?
455. Franco: no
456. P: ¿qué varía?
457. Franco: las costumbres
458. P: las costumbres | entonces yo no puedo escribir esa carta porque no sé escribir/
459. Elexia: no
460. P: no | o sea ¿el procedimiento lo conozco?
461. Franco: sí
462. P: ¿qué me falta? | ¿qué tipo de conocimiento? | declarativo | entonces en la escritura se mezclan dos cosas | el conocimiento procedimental que eso es cognitivo yo soy cognitivista así que lo siento | y el declarativo | entonces lo que les pasa a muchos chicos y esto yo creo que es tema de Pablo también | cuando van a dar la PSU y les van mal no es que sean tontos es que nunca hicieron ese tipo de pruebas entonces no conocen el procedimiento | tienen el conocimiento declarativo | pero no saben cómo responder una prueba de tipo:: alternativas | por eso es que en los colegios los entrenan es un entrenamiento para el SIMCE | para la PSU entonces yo diría que eso es algo que ustedes tienen que tener claro o sea ¿qué están trabajando ustedes? ¿conocimiento declarativo o conocimiento procedimental? y tener claro | cuál es la postura de estos autores frente a ese tema es fundamental o sea si yo voy a hablar de escritura debo partir desde ahí | es como también el fracaso escolar que también lo vimos | vimos a un autor que se llama Bernstein | que plantea el tema del código amplio y del código restringido | entonces hay niños que por ejemplo en el colegio les va mal | un chico a veces y está comprobado que les va mal en el colegio porque no manejan el lenguaje formal del profesor | entonces no es que los chicos sean tontos sino que no tienen las herramientas lingüísticas para acceder al mundo académico y le pasa a mucha gente en la U y le pasa a mucha gente en muchas partes | entonces distinguir por ejemplo Cassany es procedimental
463. Luisa: ah ya
464. P: claramente o sea Cassany no se preocupa de enseñar el conocimiento el conocimiento declarativo | sino que el niño escriba revise escriba revise escriba revise | Flower & Hayes andan por ahí también
465. Luisa: sí también es parecido
466. P: Ferreiro y Gómez no sé qué leyeron ¿la:: Ana? ¿Ana Ferreiro?
467. Luisa: sí
468. P: eh:: no sé específicamente qué leyeron | y Van Dijk es | es un poco más teórico | cuidado o sea lo que él tiene de procedimiento es menor | y también él habla de conocer los géneros discursivos:: más de la onda de Bajtín-
469. Rosmary: por eso es que lo contrastamos con Velarde
470. P: pero ese contraste insisto no queda claro | entonces para el día de la presentación del juicio final (ríen) esto tiene que estar bien | vamos a seguir presentando todas las semanas ¿ya? hasta que esto nos salga bien | ahora por favor entreguen sus preguntas a las compañeritas | tenían que estar escritas en un papel
471. Franco: eh:: mi pregunta va para la dupla en general (ríen)
472. P: no entiende instrucciones simples (ríen)
473. Franco: ¿cuál es la relevancia de su investigación?
474. P: ¡ah buen punto! no está ahí | ¿cuál es la relevancia de su investigación?
475. Marcela: -no lo pidió-
476. Nixa: no lo pidió
477. P: si no se trata de lo que yo no pida o pida | pero tiene que estar (ríen)
478. Rosmary: la relevancia es que::
479. P: hay que saberlo bien
480. Rosmary: los chicos al adquirir estas herramientas de coherencia y cohesión se van a poder desenvolver de una mejor manera como lo señala Ángel Rama en La sociedad de la escritura
481. P: (a Franco) responda ¿está bien eso?
482. Marcela: -no-
483. P: ¿por qué no está bien?

484. Marcela: porque tiene que decir si es una relevancia de acción | social metodológica
485. Rosmery: ah ¿de qué tipo?
486. P: claro
487. Luisa: de tipo práctica | social y práctica
488. P: pero no existe la práctica *po*
489. Luisa: no | ¡sí!
490. P: social y metodológica
491. Luisa: ¡ay no! (ríen) en investigación acción está | hay una parte donde decía:: que era práctica si uno hablaba de relevancia social
492. P: relevancia social ¿y qué otra? ¿metodológica? | tienen que ser dos
493. Rosmery: sí metodológica si estamos aplicando una metodología-
494. P: ¿y por qué social?
495. Rosmery: del aprendizaje
496. Luisa: porque:: o sea a lo | citando a lo que dice Ángel Rama los:: estudiantes se van al adquirir estas herramientas ellos se van a desenvolver de una mejor manera dentro de la sociedad | tomando en cuenta que | si ellos adquieren estas herramientas desde primero medio ellos | y mirando en planes y programas en cuarto medio ellos tienen que saber escribir un ensayo | y además eh si miramos quizás estadísticas los jóvenes hay jóvenes que no saben redactar un currículum cuando salen de:: cuando salen del colegio | o llegan a la universidad sin saber cómo se escribe un cuento cuáles son las estructuras o cómo se redacta una noticia
497. P: yo diría que más como redacta una noticia porque si tú usas como argumento que llegan a la universidad | sin saber cómo se escribe un cuento | no | porque eso es lenguaje literario y eso es mucho más:-
498. Luisa: que los textos no literarios claro | entonces eh:: claro la:: finalidad de esta secuencia que queremos imple- que estamos implementando es que ellos adquieran estas herramientas desde el inicio de la enseñanza media y que sea un aprendizaje significativo para ellos |
499. P: bien | ¿Pablo?
500. Pablo: eh:: bueno la primera pregunta va para Luisa | y:: es la siguiente ¿por qué ustedes decidieron trabajar con la coherencia y la cohesión?
501. Luisa: porque:: nosotras eh revisamos un conjunto de textos que los jóvenes ya habían realizado | y dentro de los:: errores que ellos que se hacían presentes dentro de estos cuarenta y cinco textos era:: coherencia y cohesión y ortografía:: en general | eh la ortografía como señalamos también en nuestro marco teórico | muchas veces los jóvenes siempre creen que eso es lo importante dentro de un texto y pasa a segundo plano la información que ellos quieren entregar | es por esto que nosotras decidimos trabajar coherencia y cohesión
502. Pablo: -ya-
503. P: pero también incorporaste ortografía\
504. Luisa: sí porque- pero ortografía puntual porque pasa a ser parte-
505. P: no lo pongas como ortografía
506. Luisa: ah ya
507. P: ponlo como cohesión: a través de la puntuación
508. Luisa: ah ya
509. P: porque si no eso te echa a perder tu argumento que está muy bien elaborado
510. Luisa: ya
511. P: ¿ya? | ¿tenía otra pregunta Pablo?
512. Pablo: estaba elaborando la segunda pero me quedé a medias (ríen)
513. P: ya Marcela a ver
514. Marcela: creo que Franco me la robó la pregunta que iba a hacer
515. P: ¿por qué le robaste la pregunta?
516. Marcela: pensamos igual
517. P: ah | pero piensa en otra
518. Elexia: (susurrando) -la justificación-
519. Marcela: es lo mismo
520. P: -no | la viabilidad-

521. Marcela: -la viabilidad/- (ríen) | ya la pregunta en general para el grupo y:: dice ¿por qué la investigación?- o sea ¿qué viabilidad tiene esta investigación?
522. Rosmery: la:: la viabilidad de esta investigación es que:: la secuencia didáctica está eh:: en conjunto con la práctica profesional que está realizando Luisa | y además eh:: la profesora permitió eh::-
523. P: parte de nuevo sin el “eh” ¿a ver? | toma conciencia de eso | estamos ensayando
524. Rosmery: ya | la viabilidad de esta investigación es que la práctica está acuñada o está en conjunto con la práctica que está realizando Luisa | y además la profesora le permitió implementar esta secuencia didáctica dentro de los mismos conceptos que estaba viendo
525. P: ¿ve que se puede?
526. Todos: (aplauden) eh::
527. P: y te fijas que ahí podrías dar otro argumento además | que el hecho es que en el fondo | al detectar esto a partir de la evidencia | la profesora se mostró interesada en | ¿ya? | bien | ¿Ele?
528. Elexia: no yo | es que no es una pregunta pero | lo que pasa es que ¿cuánto dura la:: las sesiones cada una?
529. Luisa: son dos horas
530. Elexia: ¿pedagógicas?
531. Luisa: pedagógicas | sí *po* dos horas pedagógicas
532. Elexia: es que a mí cuando me pareció que:: | lo que pasa es que yo encuentro que:: más que una pregunta es decirles que
533. P: que está todo mal
534. Elexia: que yo encuentro que es demasiado el tema:: se abordan demasiados temas en cada clase | entonces eso quería decir no más
535. Luisa: en realidad en cada clase trabajamos [un tema no más]
536. Rosmery: [un tema]
537. Elexia: es que por eso | lo que decía la profe porque yo me puse a leer entonces en una dice el tema rema y en la otra:: no me acuerdo y no me acuerdo (ríe)
538. P: ponles el mismo título mira pon “coherencia dos puntos tema y rema”
539. Luisa: claro
540. P: “coherencia dos puntos” y ordénalas
541. Luisa: sí
542. Rosmery: no es que lo que pasa es que la secuencia didáctica está dividida en dos partes | wn una primera instancia vemos cohesión y luego coherencia | dentro de cohesión están diversos puntos y dentro de coherencia otros más
543. P: pero tiene que haber un minuto de enlace | porque tú no puedes partir de reconocer aplicar aplicar determinar clasificar reconocer aplicar aplicar
544. Rosmery: ya
545. P: tienes que de alguna manera formularlo en términos de que se vea/
546. Luisa: que hay un orden
547. Elexia: sí por eso yo decía porque yo veía que la clase cinco la implicatura | en la otra la estructura del párrafo en la otra el tema y rema | entonces por eso | creía que cada clase abordaba distintos temas
548. P: tiene razón la Ele
549. Luisa: y no | es una secuencia
550. P: que es lo mismo que nos puede pasar con Pablo ah | que cada clase tenga un tema tan distinto no puede ser | | no es un curso rápido entonces tiene que haber un link entre una | entre una sesión y otra
551. Elexia: eso era
552. P: ¿Nixa?
553. Nixa: -¿cuál es la pregunta de investigación?-
554. Luisa: ¡ay qué difícil! (ríen)
555. Elexia: ¿qué dijiste Nixa?
556. Nixa: la pregunta de investigación
557. P: no se les vaya a salir un garabato ese día (ríen) | un *por la* esta cuestión se me olvidó
558. Nixa: ya para el grupo de investigación | ustedes sienten que ¿cuántas sesiones han hecho hasta ahora?

559. Luisa: eh:: cinco
560. Nixa: ¿cinco?
561. Luisa: sí
562. Nixa: ¿sienten que han respondido a estas preguntas de investigación a lo largo de estas sesiones?
563. Rosmery: hasta el momento con los dos estudios de caso hemos evidenciado que sí se ha producido un cambio | no un cambio así en gran medida pero sí con las unidades que hemos ido trabajando y como acá cada sesión tiene su escrito distinto nosotros los revisamos y analizamos que sí | con los contenidos que vamos aplicando en cada clase también ellos los aplican en sus trabajos
564. P: o sea lo extrapolan/ | otra razón que tú puedes argumentar ahí es que la escritura es un proceso | y como proceso no se desarrolla ni en seis ni en veinte sesiones | te puede llevar un par de años formar a un buen escritor
565. Franco: -una vida-
566. P: sí
567. Luisa: independiente de que nosotros:: los elementos que existen de coherencia y cohesión son muchos más de lo que estamos presentando
568. P: ¿y por qué seleccionaron esos entonces?
569. Luisa: porque eran los que estaban acordes a la realidad de los alumnos
570. P: a lo que detectaron en la evidencia | ese es el argumento siempre
571. Luisa: ya
572. P: todo tiene que estar acorde a la evidencia ¿ya? ya profesora
573. Investigadora: ¿qué? es que lo que quiero decir es de la presentación por si la puedes poner del comienzo (ríen)
574. P: ahora ojo que todo lo que pasó mientras estuvieron exponiendo | el ruido de la gente que hubo que salir a retar:: no funcionó el mouse | es bueno que pase porque esas cosas también pueden pasar el día de la presentación y después uno no puede decir “ay es que a mí me fue mal porque resulta que había unas niñas hablando” porque nosotros no estamos en un hospital:: ni estamos en un lugar tan protegido | o sea se nos puede cortar la luz y ustedes tienen que seguir con o sin power point
575. Nixa: ah::
576. P: ¿me entienden? claro no es excusa entonces uno siempre tiene que llevar por ejemplo si va a usar algo para cambiar las diapo otro juego de pilas | tiene que ponerse neurótica y con TOC
577. Luisa: ah ya
578. P: si es verdad | o dos pendrive | o tener la información en un pendrive y en un correo | porque no se va a suspender el examen porque tu pendrive no funcionó | ya ahora sí me quedo calladita
579. Investigadora: desde el principio me llamó la atención el tema de corregir la coherencia y la cohesión | yo creo que quizás eso es algo que hablaron con la profesora pero el verbo corregir me llama la atención porque además está en el título
580. Elexia: ¿eso puede ser mejorar?
581. Investigadora: no lo sé porque no conozco mucho la investigación como para aventurarme a decir cuál debería ser | pero corregir me sorprende un poco:: que sea el objetivo
582. P: para potenciar para:: implementar estrategias
583. Luisa: es un nombre tentativo
584. Investigadora: ya súper
585. Franco: estamos trabajando para usted (ríen)
586. Investigadora: en general me parece que tienen mucho texto en las diapositivas | que igual se da:: habitualmente cuando uno no recuerda muy bien la información entonces tiene que estar ahí | pero:: por ejemplo ahí podría decir “propósito dos puntos corregir los errores de coherencia y cohesión” sin decir “en este estudio de investigación acción” porque eso lo dicen ustedes en lo oral | y ahí está el punteo de lo clave | en la otra diapositiva hay que ver las mayúsculas y minúsculas con los títulos | creo que hay algunos casos donde hay mayúsculas y minúsculas | en la anterior por ejemplo una estaba en mayúscula y otra en minúscula problema | pero e n esta está en mayúscula investigación | entonces ahí habría que consensuar cuando vamos a usar-
587. Luisa: si todas van a ser o::

588. Investigadora: sí porque lo ideal es que no lo sean
589. Luisa: sí
590. Investigadora: pero ustedes lo pueden acordar | si van a poner mayúsculas que la anterior igual tenga mayúsculas | igual me llama la atención que las dos preguntas empiecen con “cómo” | quizás no es tan importante pero a mí me llama la atención
591. P: sí es importante
592. Investigadora: a mí me llama la atención porque las dos preguntan de qué modo de qué forma hacer esto
593. P: además que no se van a responder | no concuerdan con los objetivos
594. Investigadora: eso lo vi cuando Nixa preguntó si habían respondido | volví a mirar las preguntas y dije “claro | capaz a que lleguen al final de las sesiones y puedan aventurarse a decir algo al respecto de los temas pero no necesariamente responder la pregunta” (lee) ¿cómo integrar elementos de coherencia?
595. P: eso hay que revisarlo
596. Investigadora: también referente a los objetivos era lo que dijo la profesora | que los objetivos están enfocados en el profesor que hace la secuencia | podría ser pero igual habría que decir- es raro
597. P: no | tienen que estar para el alumno
598. Investigadora: aquí también encontré que había mucho texto y ese contraste que señalan entre autores tampoco quedó claro cuando ustedes lo narraron | ahí en esa parte cuando uno ve estos exámenes “ahora le toca la parte a la Luisa ahora le toca a Ros ahora le toca a Luisa” y eso igual es como raro
599. Luisa: sí
600. Investigadora: habría que organizar una forma de:: pienso como una orquesta que el tiempo el ritmo sabes/ incluso la prosodia | como dijo la profesora-
601. P: ir mezclando
602. Investigadora: “tú eres más plana que Luisa” | se nota igual en:: no poner énfasis en partes y ahí se vio eso “esta es la parte que se aprendió Ros y esta es la parte que me toca a mí”
603. P: y lo otro | perdona es diagramar | porque a lo mejor eso que van a hacer en contraste colocar columnas colocar un autor y otro y unos criterios | o sea ordenar gráficamente | son textos discontinuos
604. Investigadora: sí
605. P: entonces pueden usar una constelación | un mapita conceptual chiquitito ¿ya? | ya colega dele no más
606. Investigadora: por ejemplo “un texto tiene errores cuando” igual es raro ¿había otro que era raro
607. Elexia: sí el de otro punto importante
608. P: y el que te saltaste recién | (lee) “objetivos que persigue la corrección Cassany 2014 página treinta” ¿eso como título?
609. Luisa: [no]
620. P: [no]
621. Investigadora: igual es raro | y esa parte abajo que dice (lee) “ortografía léxico gramática” que está separado por un punto | eso quedó de lado cuando lo leyeron no lo mencionaron entonces no sé por qué está ahí-
622. P: y lo otro ¿eso está textual de Cassany?
623. Rosmery: sí | está textual
624. Investigadora: sí por eso le han puesto cita
625. Elexia: pero en el power ¿es necesario por ejemplo citarlo o::?
626. P: sí
627. Investigadora: sí pero no ahí en el título
628. Luisa: quizás abajo
629. Elexia: por eso le digo en la misma diapo/ ¿o se pone en la bibliografía?
630. Investigadora: no | está bien que esté en esa diapo
631. Elexia: ¿o se puede poner según Cassany los objetivos que persiguen?-
632. Investigadora: se puede poner abajo en una nota pequeña | porque una cosa es decir “según Cassany tal” que “según Cassany 2014 página 30” | entonces visualmente es raro el título ese | igual ahí donde hay viñetas y números
633. Elexia: -y números-
634. P: ¡es mucho!

635. Investigadora: es como ¡ahhh! (ríen) ya tanto | igual son cosas que ustedes pueden pensar “ya las tonteras” pero igual al final-
636. P: no son tonteras | y yo les dije que vamos a ensayar hasta el final todas las clases porque ellas dicen que no que llegado el momento uno ahí:: y no | al exponer algo como esto que es de alto nivel
637. Investigadora: ese cuadro
638. P: no eso no
639. Investigadora: dice la profesora que si lo van a decir | que digan como dijo ella desde las primeras tareas que son de reconocer y planificar hasta la aplicación | me parece que cualquier cuadro que uno presente con columnas o se entrega en papel porque se puede | o bien se presenta así pero con columnas más separadas porque no se justifica que la fecha tenga tanto espacio de ancho como:: el objetivo que quede apretadito en ese mismo ancho
640. Luisa: ya
641. Investigadora: ese sería mi aporte visual
642. P: ¿se fijan que salen varias cosillas?
643. Rosmery: sí
644. Luisa: sí
645. P: entonces la próxima clase igual vamos a dar un tiempo para volver a presentar y lo vamos a seguir haciendo
646. Nixa: sí:: así queda listo para la::
647. P: y le vamos agregando más cosas | si lo que me interesa es detectar las cosas que no hemos detectado | ya son las cinco tenemos que salir

## 1.12 Sesión 12

**Miércoles 15 de junio 2016**

**Seminario de Grado – Profesora Marcela**

**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

|| pausa larga (superior a 3 segundos)

subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora en la clase están Franco, Pablo, Elexia, Nixa, Marcela, Rosmery y Luisa)

1. P: Franco ¿tienes actividades específicas que él haya realizado?

2. Franco: no | más que nada | lo que:: lo que hacía con los:: | con la leyenda más que nada lectura | dentro de la unidad de narrativa | | la lectura la relacionaba con:: con los elementos cotidianos de la zona de Quintero
3. P: perfecto | y entonces la próxima actividad ¿cuál sería?
4. Franco: un conversatorio con los estudiantes | quiero:: ver la relación que tienen ellos con el patrimonio | o sea la tradición oral de Quintero | qué saben ellos de estos lugares | qué visión tienen sobre estos lugares | qué significan para ellos estos lugares y estas leyendas | que esos lugares estén presentes en las leyendas de Quintero | eso me gustaría
5. P: después de eso:: cuando terminemos esa fase va a haber que levantar esa información
6. Franco: sí | si lo voy grabando -para después-
7. P: hay que levantarla o sea tenemos que establecer ciertas categorías como por ejemplo:: el grado de cercanía | vamos a tener que medir un poco el impacto que hay de las leyendas y de lo que ellos viven en su propia percepción cotidiana
8. Franco: si eso era lo que estaba relacionando yo con lo que nos habló usted la semana pasada del:: del sentido de pertenencia que tienen ellos con la tradición oral
9. P: correcto
10. Franco: cómo ellos ven si es un hecho aislado si hay alguna relación | eso es lo que me gustaría investigar
11. P: sí así que ahí vamos a tener que apurarnos un poquitito para ver qué es lo que pasa ¿ya? +Pablo+
12. Pablo: eh bueno yo pude hacer mi tercera sesión el día jueves de la semana pasada | en esa sesión apliqué lo que es el uso de conectores | específicamente los conectores cronológicos que:: tienen que ver con el texto instructivo | | eh:: le pregunté en una primera instancia a los estudiantes si ellos conocían ese tipo de conectores a lo que la mayoría me dijeron que sí y por mayoría me refiero a los terceros medios | y unos cuantos
13. P: ya ¿y te los nombraron?
14. Pablo: más que nombrármelos me dijeron una definición
15. P: ¿cómo lo definieron?
16. Pablo: me dieron que:: era como una secuencia | conectores que indicaban secuencia | |
17. P: conectores cronológicos los nombraron ¿o temporales?
18. Pablo: sí eh:: bueno | me parece que eran los cronológicos
19. P: perfecto | ¿y ahí después tú les entregaste una definición de esos conectores o::?
20. Pablo: sí eh:: partí dándoles la definición y:: como captaron más rápido que:: en otras instancias comencé de inmediato por la actividad
21. P: perfecto
22. Pablo: así es que recurrí al bibliotecario y le pedí si tenía unos manuales que me pudiera facilitar en el momento y:: sí me pudo facilitar tenía unos manuales de mecánica y algunos de electrodomésticos que tenía guardados
23. P: ¿y ahí fueron identificando los conectores entonces o no?
24. Pablo: sí así es | de hecho:: un grupo de tercero que es el tercero mecánico tuvo algunos problemas con los conectores eh:: confundieron lo que son los conectores cronológicos con conectores copulativos |
25. P: es que es lógico | porque el copulativo puede ser también usado:: a ver por ejemplo estoy pensando cuando digo:: “encienda la radio y:: gire la perilla hacia la derecha” | ese “y” tienen que haberlo sentido como cronológico | porque como el conector copulativo es sumativo o sea | sumativo en el tiempo también pueden haber tenido la sensación de que en el fondo:: se sumaba tiempo por ejemplo:: “cerró los ojos y murió” se siente como temporal
26. Pablo: claro
27. P: claro es que es como “cerró los ojos después murió” entonces se siente como un conector temporal | por eso lo tienen que haber confundido
28. Pablo: sí y justamente por esa confusión yo les pregunté que:: cuáles eran las razones por las cuales ellos se habían confundido y me dijeron que:: la mayoría me dijo que era falta de ejercitación | que les costaban los conectores pero ellos no habían practicado | además que el profesor había repasado esa materia y ellos aun así tenían problemas
29. P: ahora tú eso lo viste como materia pero en la práctica ¿qué es lo que van a tener que hacer al final?
30. Pablo: la construcción del texto instructivo



31. P: ya | y con respecto al uso de estos conectores ¿alguna norma para el uso correcto o cómo ellos pueden determinar si es incorrecto el uso de los conectores?
32. Pablo: sí | pensaba trabajar con ellos más a fondo en la siguiente sesión que:: va a ser la próxima semana | esta primera sesión me dio los datos necesarios para aplicar una mejor intervención la siguiente
33. P: perfecto | y siempre ir retomando porque recuerda que no pueden quedar temas como tan dispersos | como que una semana vemos una cosa y otra semana vemos otra muy distinta lo hace un poco más complicado ¿ya? pero fue mejor experiencia parece que la:: pasada ¿o no?
34. Pablo: sí es que de hecho ellos se sienten motivados y eso es lo importante
35. P: ¿están contentos haciendo ese tipo de trabajo?
36. Pablo: sí | sí | por lo menos me lo han hecho saber con su actitud:: con su participación::
37. P: qué bueno
38. Pablo: entonces siento que está yendo bien el taller
39. P: perfecto | muy bien | Marcela\
40. Marcela: mmm | yo todavía no puedo entrar | porque la semana pasada como llovió ellos no:: no van
41. P: no fueron
42. Marcela: no
43. P: no *po* si no van los niños ¿y esta semana?
44. Marcela: el viernes voy a ir
45. P: ¿pero esta va a ser la cuarta?
46. Marcela: mmm ¿de todas las veces que he ido? muchas veces
47. P: no no no
48. Marcela: la segunda sería como la intervención | porque la primera hice las tres entrevistas | las tres entrevistas individuales y yo quiero hacer el focus group
49. P: quieres hacer el grupo focal-
50. Marcela: si no resulta, buscaré un niño que esté en cama
51. P: sí | yo creo que eso también puede ser | es mucho más fácil
52. Marcela: pero el viernes voy a ir
53. P: ya | para el próximo miércoles como habíamos hablado al comienzo | vamos a empezar ya a armar ya todo por grupos | entonces:: traigan los últimos archivos que tengan ¿ya? o sea traigan todo lo que tengan como para:: ver lo más actualizado posible ojalá impreso | para que sea más rápido ¿ya? entonces estaríamos | nos queda el grupo focal ¿y nos queda otra actividad más o no?
54. Marcela: no
55. P: no | y ahí terminamos | ya hay que darle el corte esta semana | para que la próxima semana ya podamos
56. Marcela: pero igual tenemos las otras entrevistas
57. P: sí | sí pero entre más elementos tengamos como es una muestra tan chiquitita | más validez tenemos | porque es una muestra muy pequeña la de ustedes entonces:: es como complicado eso
58. Marcela: ya
59. P: bien | señoritas
60. Rosmery: nosotras vamos bien | ayer se terminaron las clases | o sea hoy
61. P: (ríe) vamos súper bien
62. Rosmery: hoy día terminamos y mañana entregan el producto final
63. Luisa: y es porque:: por un tema de que ellos van a representar a este personaje y se van a disfrazar como actividad del curso, entonces el texto lo tenían que tener listo hoy pero ellos decían “profe, quiero estudiarlo para mañana representar bien el personaje” entonces con esa condición se lo llevaron | o si no el texto lo tendríamos ahora acá | así es que mañana ellos los entregan y ya tenemos listo y el viernes vamos a hacer un grupo focal
64. Rosmery: sí
65. Luisa: con la finalidad de saber o sea de obtener detalles de si realmente les sirvió esta secuencia didáctica | si al integrar estos contenidos de:: de:: coherencia y cohesión dentro de los textos literarios les fue más útil quizás adquirir estos conocimientos | y ahora | porque ellos están con una:: en la hora antes de mi hora con una niña de inglés que está haciendo práctica también de acá de la Universidad y ella dijo que no había problema con que los retiráramos porque:: la evaluación ya estaba lista

66. P: sí | si ya estamos como en los tiempos finales de los colegios
67. Luisa: y me dijo “porque están en una evaluación ellos si hay alguno que me la deba la hace en la primera hora y:: yo:: yo te los paso te los suelto” (ríen)
68. P: me parece | me parece | pero ustedes ¿qué percepción tienen por parte de los niños? o sea han habido logros dentro de las evidencias que tienen
69. Luisa: sí | consideramos que han habido logros | en primer lugar porque por ejemplo cuando nosotros:: en el primer producto no están los 45
70. P: ya
71. Luisa: porque no es que no querían escribir porque “no se me ocurrió” porque no lo tomaban como:: eh:: porque ellos pensaban que escribir era algo como de una clase | no tomaban conciencia de que es un proceso | entonces ellos al ir guiándose con pasos al uno entregarle pasos que ellos deben seguir/ se les hace más fácil y por lo tanto también:: comprenden que:: que escribir lleva todo este proceso y:: lo hacen como de manera quizás más-
72. P: más estructurada
73. Luisa: sí y de una manera no tan | ellos no creen que es como una obligación “ay es que me hacen pensar”
74. P: como que no se dan ni cuenta
75. Luisa: sí
76. P: ahora | dentro de esta misma instancia que ustedes están trabajando con los niños les puede servir para sacar:: algún tipo de evaluación al final para la asignatura porque es su curso de práctica o sea | no lo desliguen tanto de lo que están haciendo
77. Luisa: sí
78. P: y de hecho es una evaluación que en general tiene buena nota | porque como la experiencia es por proceso | y se van revisando entre ellos mismos entonces no debería ser:: una nota negativa ¿ya? entonces a mí me gustaría que vieran eso | que analizaran un poco:: si se da esa opción como para que la participación aumente claro que ahora ya terminaron
79. Luisa: claro | es que lo que pasa es que ellos tienen eh:: una evaluación fijada que es de coherencia y cohesión | y como entra en la rúbrica que se realizó para evaluar el trabajo de mañana en que se van a disfrazar también va evaluado el texto | también lleva puntaje | entonces lo habíamos pensado como una nota aparte | y lo que yo le voy a plantear a la profesora es como premio porque de verdad ellos han participado | no hacer dos evaluaciones no hacer una prueba de coherencia y cohesión que en realidad sería ilógico
80. P: repetitivo
81. Luisa: ¡sí! es que hemos estado trabajando en la práctica después hacer que me respondan qué es un conector | entonces:: la idea es que ellos realicen esta actividad y esta sea la:: nota de coherencia y cohesión que ellos tenían programada
82. P: me parece | bien ¿algún problema o algo que haya que solucionar?
83. Rosmery: no
84. P: o sea, ya estamos terminando +hay que levantar las categorías+
85. Luisa: sí
86. P: entonces eso vamos a pensar en un ratito más cómo vamos a levantar las categorías ya/ | señoritas
87. Nixa: nosotros no tuvimos sesión por la lluvia
88. Elexia: sí po el viernes llovió todo el día
89. P: sí
90. Elexia: así que:: como habíamos hablado que no se hacía con lluvia entonces no se hizo
91. P: ¿pero en cuál vamos | en la cuarta?
92. Elexia: no en la quinta
93. P: ah me desfasé en una | vamos en la quinta entonces | o sea queda la de este viernes y la del próximo
94. Nixa: claro
95. P: ¿y están programadas las seis o tenemos más?
96. Nixa: no | seis
97. P: ¿la que viene cuál es?
98. Nixa: la de:: la memoria y música
99. P: ya

100. Nixa: y luego viene la de la visita al museo
101. P: ¿y cómo se va a hacer el cierre?
102. Nixa: es que lo que pasa es que se supone que después del museo íbamos a conversar
103. Elexia: sí *po* se supone que:: vamos a ir en la mañana y vamos a pasar a almorzar a otro lado y de ahí conversaremos un rato
104. P: en la *chorrillana* (ríen)
105. Elexia: en la *chorrillana*
106. Nixa: pero ellas igual querían juntarse a hacer un cierre:: igual después
107. P: lo que pasa es que es muy pesado para ellas ir al viaje y después volver
108. Elexia: pero es que el Museo de la Memoria es un rato en la mañana no más
109. Nixa: pero no ese mismo día | otro día
110. Elexia: ah sí *po* ellas quieren otro día
111. P: ahora el tema del financiamiento de ese viaje a Santiago/
112. Elexia: no:: eso va a tener que ser financiado por cada una no más
113. P: ¿y van todas? ¿todas quieren ir?
114. Nixa: sí | todas quieren ir
115. P: ¡súper motivadas!
116. Elexia: súper
117. P: si es así resultaría | a lo mejor conseguir algo a través de la Municipalidad | su bus:: | pero si están entusiasmadas | ahora el cierre no siempre es una conversación | o sea el cierre si estructuran algo:: en relación a la misma visita | eso puede ser el cierre o sea:: no todo se cierra conversando porque a lo mejor ya conversaron demasiado de hecho tal vez pensar en un cierre:: distinto
118. Elexia: es que ese era el cierre por eso era la última ir al Museo de la Memoria esa era como la última clase visitarlo | ese era nuestro cierre | y después pasar a almorzar y:: ese era nuestro cierre
119. P: a tomar un *pípenito* ahí
120. Elexia: una cosa *pa* la sed
121. P: pero ahora entonces ¿este viernes es la última sesión ahí?
122. Elexia: sí
123. P: y la otra es la visita al museo
124. Elexia: claro pero lo vamos a hacer un día sábado hablamos porque nosotras no podemos un día de la semana
125. P: ¿y ellas? | ¿van a poder el sábado?
126. Elexia: el sábado sí
127. Nixa: pero no es una conversación | lo que es:: es una actividad donde van a ir a una sala y van a elegir un objeto que puede pertenecer a un autor de la sala del Museo y luego van a hacer observaciones personales sobre ese objeto que ellas encontraron significativo y lo van a escribir ahí en una Tablet | lo que les pareció
128. P: es una experiencia la de la visita al Museo
129. Nixa: sí el cierre
130. P: ¿y la anterior?
131. Nixa: la anterior de esa es la de música donde nosotros | la semana antes pasada les regalamos un cidí con diez canciones | entonces se supone que las escucharon en su casa qué se yo | y ahí se viene el asunto de hablar sobre la música y como cierre teníamos-
132. Elexia: analizar una canción
133. P: ya
134. Elexia: imprimimos:: las canciones que estaban en el cidí
135. P: perfecto
146. Elexia: entonces en parejas tienen que analizar una canción que van a sacar al azar y nosotras con la Nixa también vamos a analizar una así como para dar inicio al::
147. Nixa: para dar el ejemplo
148. Elexia: claro de cómo:: hacerlo
149. P: ¿y ese análisis está guiado por algo? o es algo en base a impresiones de ustedes/
150. Nixa: es sobre las experiencias que tienen

151. Elexia: lo que va diciendo la canción | lo que a ellas les:: hace sentido algún párrafo que les traiga recuerdos
152. Nixa: claro sus recuerdos y sus experiencias | y después al final el cierre significativo era que va a cantar mi hermano pero ahora tengo que gestionar de nuevo eso porque como:: no vino la clase pasada | hay que ver si pude venir ahora
153. P: ahora | a mí me gustaría que antes de ir al Museo | ojalá la última sesión dedicar unos diez minutos para anticipar esa ida
154. Elexia: ah sí si también dijimos que lo íbamos a hablar
155. P: sí | o sea porque no es llegar y tirarle a las viejitas al Museo sino que:-
156. Elexia: sí dijimos que como yo tengo esos libritos que nos dieron | donde sale la especificación de cada sala | eso lo habíamos hablado cuando se habló de ir al Museo | entonces yo les dije que yo iba a llevar eso y que íbamos a ver a qué:: sala íbamos a entrar porque tampoco en un día uno no puede entrar a todo el Museo
157. P: ¿es grande?
158. Elexia: sí y hay lugares que tampoco hay para qué llevarlas | eso era lo que hablábamos | que hay lugares que son muy fuertes para las señoras o para los niños
159. P: pero como qué hay
160. Elexia: por ejemplo si uno lleva a los niños | hay un lugar donde: hay cartas de niños a sus papás que es súper triste de leer entonces | llevar a un niño ahí no es pertinente | entonces por ejemplo también está esa sala de la tortura que quizás no sea:: bueno tampoco llevar a estas señoras *po* | porque está la cama:: o sea ese somier con resortes | hay una máquina donde apretaban eso y hay unas teles con la gente dando testimonio entonces a lo mejor llevarlos a esos lugares no es conveniente
161. P: pero yo creo que es parte de la experiencia:: | hay que tentar yo las llevaría
162. Elexia: es que hay lugares donde hay objetos que encuentro que es mucho mejor ver cosas que son parte de | a llevarlas ahí donde:: no | yo de verdad prefiero que no | es que son súper emocionales ellas
163. P: ya y ahí estaríamos listos | o sea ya estamos todos más o menos en proceso de terminar en dos semanas más | tenemos que hablar otro tema ahora que son las categorías que vamos a levantar | entonces parto por Franco ¿cuáles son sus categorías?
164. Franco: mis categorías que había pensado hasta el momento | una es relación entre la tradición oral y las clases de lenguaje y comunicación
165. P: ya
166. Franco: esa categoría la:: tomé de los objetivos
167. P: pero recuerda que las categorías no salen de los objetivos | salen de las evidencias y se relacionan con los objetivos entonces a ver | si tú tienes una entrevista al profesor ¿tú tienes la entrevista a los alumnos primero?
168. Franco: el grupo focal
169. P: el grupo focal | yo creo que la tipificación | y aquí nos pueden ayudar las compañeras | puede ir en relación con establecer ciertas categorías en función de las respuestas que recogiste | por ejemplo en el grupo focal ¿qué te dijeron los chiquillos? ¿cuántos tipos de respuesta hay?
170. Franco: del grupo focal logré rescatar que:: por ejemplo | para ellos no hay relación entre la clase de lenguaje y comunicación y las leyendas
171. P: entonces eso es una categoría | sin relación entre la clase de literatura y la literatura oral ¿después?
172. Franco: eh:: que:: la mayoría de las leyendas utilizadas dentro de las clases son leyendas de otra zona del país por ejemplo Chiloé leyendas del norte
173. P: entonces ¿eso qué significa? ¿que no hay relación?
174. Franco: no
175. P: o sea pertenecen a la misma primera categoría/
176. Franco: si *po* parece que sí
177. P: no *po* ¿viste? no | tenemos que establecer categorías reales o sea a ver | ¿cuál fue la pregunta que les hiciste?
178. Franco: eh:: si eran utilizadas las leyendas de Quintero dentro de las clases de Lenguaje y Comunicación
179. P: ya | entonces frente a una pregunta que es cerrada como esa | porque si tú me preguntas a mí {(AC) ¿son utilizadas las leyendas dentro de la clase de Lenguaje y Comunicación?} ¿qué puedo responder yo Rose?
180. Rosmery: sí

181. Luisa: y no
182. P: o sea | no tienes más categorías | que esa | sí y tú me dices un grupo de alrededor del 10% y no un grupo de 90 | pero esas no son las preguntas del grupo focal
183. Franco: es que no sé si era así explícita la pregunta | no recuerdo
184. P: es que a este nivel ya tenemos que tener claro y total dominio de la tesis Franco | o sea ya no podemos darnos el lujo de decir no sé no me acuerdo o no | ya no hay tiempo para eso | entonces ¿qué otra pregunta hiciste a ver?
185. Franco: sobre la:: metodología utilizada para cómo evaluaba el profesor la literatura ¿qué instrumentos de evaluación eran los más utilizados para la evaluación de la literatura?
186. P: ¿y ese grupo focal nosotros lo validamos?
187. Franco: sí tengo:: dos validaciones
188. P: ¿con esas preguntas?
189. Franco: sí |
190. P: yo no estaría tan segura | yo me acuerdo del trabajo y no recuerdo la primera pregunta | si tenían sí o no | vamos a revisar las preguntas | la segunda pregunta entonces ¿cuál era?
191. Franco: eh:: ¿qué instrumentos de evaluación se utilizaban para evaluar la literatura?
192. P: ya y ¿qué te respondieron los niños ahí?
193. Franco: que siempre se utilizaba lo que es:: la prueba escrita | nunca se utilizaban otras cosas
194. P: ¿y qué esperabas tú encontrar ahí?
195. Franco: que:: que por ejemplo:: | encontrar exposiciones o que se evaluaran | relaciones entre las leyendas y la literatura | cómo se podía comparar eso
196. P: a ver Franco | sal a la pizarra
197. Elexia: ¡castigado! (risas) ¡yo tengo plumón!
198. P: a ver Franco | y esto nos va a servir a todos | se me dan vuelta por favor (a la pizarra) | tú me dices cuál es tu pregunta de investigación anótala ahí
199. Franco: ¿pregunta de investigación?
200. P: claro
201. Franco: eh:: la primera era cuáles son las metodologías
202. P: pero a ver perdón | yo me expresé mal | el objetivo general | | anótelo por favor | con ese plumón permanente (ríen)
203. Franco: ah identificar (anota)
204. P: (lee) “identificar | la relevancia de la tradición oral de Quintero en la enseñanza de la literatura en Primero medio | | ya ahí está bien | marca el verbo y el complemento directo ¿qué es lo identificado? ¿qué es lo que vas a identificar?
205. Franco: cómo se trabaja
206. P: no lee ahí | dentro de esa oración
207. Franco: (lee) “la relevancia de la tradición oral de Quintero en la enseñanza de la literatura”
208. P: entonces ese es tu objetivo | y tú dices “tengo un grupo focal” y tenemos una entrevista a un profesor” ahora quiero triangular este asunto | tenemos que levantar categorías ¿qué le pediste al grupo focal? ¿cuál fue tu primera pregunta?
209. Franco: a grandes rasgos la experiencia que ellos eh::-
210. P: no | ¿cuál fue tu primera pregunta?
211. Franco: es que no recuerdo muy bien las preguntas
212. P: Franco ya, pero vamos trabajando | al grupo focal le preguntaste si:: veían:: leyendas en clases de lenguaje | algo así
213. Franco: claro | sí
214. P: entonces anote ahí número uno | presencia del contenido | porque eso fue ¿no? ¿ven ustedes las leyendas:: de acá de Quintero durante las clases de lenguaje? | y ahí te podían contestar sí o no
215. Franco: sí
216. P: ¿cuál fue la segunda pregunta?
217. Franco: para qué era utilizado este contenido
218. P: ¿cómo la formulaste | más menos?

219. Franco: eh:: ¿cómo era utilizada la tradición oral dentro de las clases de Lenguaje y Comunicación?
220. Nixa: ¿cómo eran enseñados?
221. P: a ver ¿qué respondería Marcela si te preguntan algo así? |
222. Rosmery: ¿cómo era la pregunta profe?
223. Franco: ¿cómo era utilizada la:: las leyendas de Quintero dentro de las clases de Lenguaje y Comunicación?
224. Elexia: ¿pero era cómo era utilizada o enseñada?
225. Franco: utilizada |
226. Rosmery: como texto
227. Luisa: como ejemplos textuales
228. P: sí | es una respuesta que te podría dar un alumno ¿cómo que podría ser?
229. Pablo: a través de la oralidad también | de lo que podrían decir tíos abuelos
230. Rosmery: no | pero es en la clase
231. Nixa: mal
232. P: mal | no nunca lo vimos
233. Rosmery: -podrían decir ¿qué es una leyenda?-
234. P: dos | uso de tradición oral | ya | tercera pregunta
235. Franco: la:: tercera pregunta era:: cómo se:: sería una relación entre los elementos de tradición oral con los contenidos de lenguaje y comunicación de literatura
236. P: ah ¿qué pueden responder los alumnos ahí? | ¿un alumno logra ver esa relación o no? | ¿un bichito de primero medio? | pero pensemos qué podrían responder si escuchan y quieren participar | supongamos que son niños que sí quieren participar entonces van a tratar de responder algo ¿qué nos pueden responder? ¿cómo se relaciona?
237. Franco: la tradición oral de las leyendas de Quintero con los contenidos de literatura de lenguaje.
238. P: “no nunca pasamos las leyendas de Quintero en la clase” | esa puede ser una respuesta ¿no? o sea eso es lo mismo de uno | presencia de contenido/
239. Franco: sí
240. P: coloque “presencia del contenido” | a ver voy a tratar de levantar alguna categoría | no si algo vamos a tener que encontrar ¿ya otra pregunta?
241. Nixa: pero no lo tienes transcrito ¿en el correo?
242. Franco: no recuerdo otras preguntas
243. P: y la entrevista al profesor ¿qué preguntas tuvo? porque esa la hiciste hace poco
244. Franco: sí | la primera era:: -ah esa la tengo acá
245. Todos: ¡ah::!
246. P: bueno *pal leseo* | más *pollo* que los *cabros*
247. Elexia: puro mintiendo y tiene el compu ahí
248. Nixa: ¡anotado!
249. P: y vamos a citar al apoderado | a ver qué es importante acá/ miren la pizarra por favor | el trabajo para levantar las categorías | dice (lee) “identificar la relevancia de la tradición oral de Quintero en la enseñanza de la literatura” ¿cómo yo luego de haber recogido mis datos | levanto las categorías para justificar mi conclusión? | porque frente a identificar la relevancia yo podría decir | poca relevancia | mucho relevancia | nula relevancia | absoluta relevancia pero eso tiene que emanar desde mis instrumentos | entonces el verbo es identificar o sea yo voy a partir sin ningún prejuicio buscando cuál es la relevancia de la tradición oral | ¿qué significa la palabra relevancia?
250. Nixa: importancia
251. P: búsqenla en la RAE por favor | Nixa búsqela en la rae.es ¿qué es relevancia? ¿relevancia es algo positivo?
252. Elexia: no | lo importante no
253. P: no | no sabemos nada | veamos la RAE primero
254. Elexia: es lo que resalta sobre un tema
255. P: claro | si tuviéramos que explicar algo | vamos a tener que decir relevancia cualidad o condición de relevante | importancia | significación | ojo | no solamente importancia sino también significación o sea qué significa en el fondo sin ningún tipo de connotación | la literatura oral en la enseñanza de la literatura general

de este colegio que está ubicado en Quintero y que por lo tanto | está inmerso en una situación | si yo tengo como grupo focal presencia del contenido | uso de la tradición oral y presencia del contenido de nuevo | las categorías que yo voy a poder levantar ahí son bastante limitadas y van a tener relación con el hecho de identificar relevancia con presencia básicamente | es decir “para mí es relevante si esto se ve continuamente”

256. Nixa: si eso existe

257. P: claro | no tiene que ver con profundidad de contenido tiene que ver con presencia del contenido | entonces ahí tienes una categoría | que sería a nivel de presencia del contenido ¿y por qué estamos haciendo este análisis ahora? porque todavía nos queda una sesión para conseguir el dato que nos falte | entonces si yo solo tengo presencia si yo voy a decir voy a describir “los niños dicen que está | no siempre pero recuerdan haberlo visto alguna vez en primero medio segundo” | después tu preguntas por el uso de la tradición oral y:: enseñanza de la literatura | también tengo que establecer una relación ¿se supone que es mejor si se identifican?

258. Franco: -sí claro- | ese es el objetivo es saber si se está trabajando ese contenido

259. P: sigue siendo presencia | y el tercero es presencia del contenido nuevamente y hay uno que nombraste ¿está ahí en el grupo focal? a ver lee las preguntas del grupo focal porque tú dijiste la metodología ¿cómo se usa la literatura oral?

260. Franco: el primer objetivo estaba relacionado con la metodología utilizada en la literatura

261. P: la ver léelo por favor | las preguntas del grupo focal

262. Franco: ¿qué actividades realiza el docente para enseñar los contenidos de literatura?

263. P: ah es que esa es otra pregunta (ríen) | claro es muy distinta a la que tú mencionaste recién | por eso te digo que yo no me acordaba que el grupo focal tuviera esa pregunta primera | ya dale

264. Franco: ¿qué autores recuerdan haber leído en las clases de lenguaje y comunicación?

265. Elexia: ¿todos?

266. Nixa: ¿autores de la tradición oral?

267. Franco: no porque eso es en general | porque uno de los objetivos decía que:: era identificar la metodología de la enseñanza de la literatura en las clases de lenguaje y comunicación

268. P: ya a ver dale

269. Franco: ¿cuál de estos textos fue el que más te gustó leer? | ¿qué instrumentos de evaluación se utilizan para evaluar estos libros?

270. P: ¿qué libros?

271. Franco: los que:: los que nombraron ellos

272. P: y que no tienen que ver con la tradición oral

273. Franco: no

274. P: ¿entienden lo que nos está pasando? ya a ver dale

275. Rosmery: se le está encrespando el pelo a la profe (ríe)

276. P: se me está encrespando el pelo | sí | de a poco

277. Nixa: ¡qué divertida esa expresión!

278. Franco: ya tengo otra que dice ¿qué mitos y leyendas son usadas en las clases de lenguaje y comunicación?

279. P: ya

280. Franco: ¿con qué finalidad fueron utilizadas estas narraciones? | y ellos nombraron que habían realizado un concurso dentro del colegio donde se:: tenía que trabajar una leyenda que ellos escogieran y en base a eso realizar afiche | salir a contar la historia::

281. P: ya | entonces podríamos decir que el grupo focal estuvo centrado en determinar cómo estaba presente | el contenido tradición oral en las clases de lenguaje

282. Franco: sí

283. P: entonces | en función de ese dato debemos establecer las categorías | que podrían ser algo así como | ayúdenme ustedes | los contenidos de comunicación oral están presente en | todas las clases de literatura que se realizan | en este curso/ el contenido de tradición oral se presenta ocasionalmente | pero para eso necesitamos las respuestas de los niños | y de ahí tú lo completas | se presenta:: no sé aisladamente cuando el profesor lo señala dentro de la sala | el contenido de la tradición oral emerge de las conversaciones de los niños durante la clase de lenguaje y comunicación/ entonces eso lo tienen que sacar de todas esas preguntas | por ejemplo si nosotros fuéramos el curso y tú nos haces ese grupo focal y la Luisa dice “yo encuentro que sí | acuérdate le puede decir a la Ros que el año pasado leímos | el cuento | porque no le va a decir la leyenda | de

La Cueva del Pirata | acuérdate de que después comentamos y tú le preguntaste a tu papá” o sea, eso sería el contenido se incorpora parcialmente o en forma aislada | distinto sería si Pablo dijera frente a la misma pregunta dijera “nosotros todas las clases teníamos que traer una leyenda: que fuera de Quintero” entonces ahí tengo una categoría distinta o sea | no es que levantes por pregunta las categorías | sino que tienes que uniformarlas o sea hacer este listado: ver a qué apunta cada una y de ahí desde la evidencia porque recuerda que no puedes partir desde antes con las categorías | tienes que leer | porque si ningún niño te dice por ejemplo: que nunca vio el contenido | esa categoría entonces no existe dentro de nuestra investigación | no somos cuantitativos | pero si tres o cuatro niños te dicen que sí | que vieron el contenido pero que lo vieron así | imagínate que pase otra situación y la Ros diga “sí | si vimos La Cueva del Pirata” y salga Nixa y diga: “¿esa cuestión es de Quintero?” | o sea los niños han escuchado entonces ahí habría otra categoría | las historias de la zona de Quintero pero no las identifican como parte del legendario de la: región | entonces tienen que hacer el trabajo de visualizarlo así | en su casa coloquen este título | y empiecen a hacer este trabajo de encuadre ¿ya? porque lo que no puede pasar es que cuando yo vea su trabajo de análisis yo diga ¿y este análisis de qué es? || lo que tenemos que hacer hoy es tratar de establecer qué categorías nos van a servir porque hoy teníamos que trabajar tabulación de los datos

284. Nixa: profe pero igual en el: Sampieri sale todo esto detallado de cómo levantar las categorías | de cómo hacer el reporte las tablitas

285. P: pero sale como ejemplo general

286. Nixa: no no porque igual: especifica los diferentes tipos de investigación que existen | y en la investigación acción hay una que se llama participativa y la otra no me acuerdo que es otra

287. P: sí una que es con participación y otra que es con observación

288. Nixa: exacto | entonces está todo ahí detallado

289. Rosmery: pero la profe digo que para la investigación cualitativa no existía una: fórmula

290. P: no hay una rejilla de levantar datos | si lo difícil es hacer esto

291. Nixa: ¿pero no se puede guiar de esas cosas? hay una parte súper buena que dice que uno puede hasta levantar una categoría creando una narración un cuento así como relatar qué es lo que pasó y:-

292. P: ah yo me acuerdo de eso | lo que pasa es que les pedían a varios niños que relataran o en Facebook parece que era del área de la salud | que hicieran un relato de cuando les habían dicho que tenían cáncer o era la de la guerra

293. Nixa: era desde quien está haciendo la investigación | que haga un cuento o tipo novela | una narración sobre lo que ella ha visto

294. P: no: es que hay un tipo de investigación que se llama investigación narrativa | que nosotros nunca la alcanzamos a ver | pero ahora lo que tenemos que lograr establecer son las categorías y eso vamos a tener que hacerlo un rato más | vamos a tener que exponer un rato para practicar porque el día del examen no quiero sorpresas | entonces eso tenemos que hacer ahora levantar categorías | necesitamos los resultados | te tienes que sentar y ver niñito por niñito | qué respondió | y agruparlos te pones en una mesa prueba por prueba a agruparlos | los que no respondieron la pregunta | los que la responden mal | los que: no lo logran hacer por tal razón por esta otra | y de ahí tú piensas a qué categoría corresponde porque no sirve tener una categoría pre pensada ¿ya? eso es lo que hay que hacer

295. Marcela: -es pega-

296. P: claro que es pega | Pablo | ¿categorías de análisis?

297. Pablo: eh: bueno | yo: lo que utilicé como herramienta de recopilación de datos fue | un grupo focal | y les partí preguntando a ellos si | le gustaba lo que eran las clases de lenguaje y a qué razón se debía | la gran mayoría me respondió que sí le gustaban las clases de lenguaje | porque: el profesor que tenían era motivante

298. P: ya

299. Pablo: que: les traía | actividades novedosas y ellos podían participar: | a grandes rasgos | y: otro grupo que es una minoría | me atrevería a decir de cinco a seis estudiantes: me dijeron en esa pregunta que no les gustaba la clase de lenguaje porque la profesora que tenían era:

300. P: fome | fea

301. Pablo: eh: tradicional | así me lo dieron

302. P: ay ellos los metodólogos (ríen)

303. Pablo: si dijeron tradicional | me sorprendió



304. P: debe haber sido conservadora tal vez
305. Pablo: puede ser
306. P: ya pero espérame ¿cuál es el título de tu investigación?
307. Pablo: es implementar un taller de escritura
308. P: ah es que es otro tipo de diseño | ya implementar un taller de escritura
309. Pablo: sí para:: construir un texto instructivo
310. P: ya | entonces tenemos que levantar categorías | en función de los resultados porque tu estudio es diferente | tenemos que ver si luego de la intervención estos niños logran o no | escribir un texto instructivo | y cómo cambian su percepción | pero vamos a tener que afinar algunas cosas porque no hicimos pretest | necesitamos luego la mayor cantidad de material | ya Marcela ¿cuáles son nuestras categorías?
311. Marcela: -no sé-
312. P: pero qué tenemos/
313. Marcela: las entrevistas tres
314. P: a ver préstame | (lee) ¿cómo ha sido la educación entregada por los profesores en el hospital? ¿de qué manera el profesor te guía y orienta? ¿qué actividades y asignaturas te motivan? ¿cuál era el nombre de la investigación? ¿cuál era el objetivo?
315. Marcela: comprender cómo:: percibían la intervención pedagógica en el aula hospitalaria
316. P: y tenemos esta entrevista que fue hecha a:: los niños | tenemos otra hecha a los padres | ¿y otra hecha a quién?
317. Marcela: profesores
318. P: ¿y todas van con las mismas preguntas?
319. Marcela: -más o menos- |
320. P: ¿tienes las respuestas a estas preguntas?
321. Marcela: sí sí | si las puse ahí en el cuaderno-
322. P: entonces | lo que podríamos hacer ahora es levantar las categorías por ejemplo:: de los tres participantes y ahí vamos a tener que hacer un estudio comparativo o sea decir | por ejemplo los profesores destacan como importante la educación por tales razones mientras que los alumnos por estas otras y los padres por estas otras | en cuanto a la percepción negativa | los padres por este lado los profesores por este otro los alumnos por este otro | eso tenemos que hacer ¿ya? no es tan difícil | | es *pega* eso sí pero no es especialmente complicado | lo que sí tiene que ser con todos los:: resultados sobre la mesa |
323. Marcela: ya ¿y si no hay negativos?
324. P: no hay pues si no podemos inventar categorías | es de acuerdo a lo que encuentras Marcela no es de acuerdo a lo que:: uno esperaría encontrar | Ros | y Luisa
325. Luisa: no tenemos categorías
326. P: ¿cómo era el nombre? ¿cuál era el objetivo?
327. Luisa: primero era corregir y luego era modificar | | modificar los errores de coherencia y cohesión para la correcta escritura de un texto
328. P: ¿pero por qué lo tienen en negativo? | | ¿por qué no enseñar estrategias de coherencia y cohesión? | ¿por qué parten del hecho de que está malo?
329. Rosmery: porque nosotros evidenciamos
330. P: sí pero eso es para justificar | es mucho más positivo colocar:: en la tesis como:: objetivo implementar estrategias de coherencia y cohesión
331. Luisa: ¿para la correcta escritura de un texto?
332. P: correcto
333. Luisa: ¿y entonces eliminar errores más que nada?
334. P: sí porque errores da la sensación de que ya es casi un curso remedial | y no es un curso remedial | porque le estás enseñando a hacer las cosas al niño | entonces no es un curso que sea solamente para solucionar o arreglar cosas | |
335. Luisa: implementar estrategias de coherencia y cohesión para la correcta escritura de un texto
336. P: correcto | | y desde ahí si ese es el objetivo | ahí tenemos más que levantar categorías | tenemos que describir lo que resultó de este taller ¿qué tipo de textos? ¿textos por ejemplo con buena coherencia pero mala cohesión? textos con:: o sea hay que buscar | los distintos-

337. Luisa: basándonos en lo que nosotros enseñamos también
338. P: correcto | ¿qué fue lo que se logró? ¿qué no se logró? ¿qué se logró medianamente? ¿qué cosas pensaban ustedes que ellos sabían de antes y no sabían? o al revés ¿qué cosa les sorprendió que ellos supieran? lo que le pasó a Pablo no es raro | esto de que a veces uno llega a un curso y piensa “ah estos cabros no deben saber nada de esto” | y resulta que sí saben o sí lo vieron | entonces la apreciación cambia | por eso es que deben establecer cuáles van a ser los criterios ¿ya? | y qué vamos a considerar como bueno malo y elegir por ejemplo un alumno que haya subido su rendimiento otro que lo haya mantenido y otro que lo haya bajado
339. Luisa: ya
340. P: el que haya logrado las estrategias el que sí y el que no | porque ustedes tenían como un diagnóstico ¿no?
341. Rosmery: sí
342. P: desde ahí *po* parte desde ahí | describir eso o sea qué le facilitó qué no:: | ese tipo de situaciones ¿ya? | (se dirige a otro grupo) ¿y ustedes?
343. Nixa: profe ¿revisó lo que le entregamos?
344. Luisa: [ay profe tengo otra pregunta]
345. P: [sí pero no lo traje ahora]
346. Luisa: con respecto a los:: textos de la actividad diagnóstica | colocamos las de los dos niños que habíamos adjuntado en primera instancia ¿hay que colocar los de ellos o hay que colocar los de otros alumnos?
347. P: yo elegiría a los mismos | a los mismos por una razón bien simple porque nos permite tener una visión más clara del avance
348. Luisa: y lo otro es que nosotras el grupo focal lo vamos a hacer con seis alumnos
349. P: a esos alumnos | ojalá hacerles preguntas relacionadas con el levantamiento de las categorías que hicieron | por ejemplo preguntarles ¿qué:: destacan de forma positiva del taller? ¿qué les quedó más claro? ¿qué les sirvió? después podrían preguntar por ejemplo ¿qué cosas no les gustaron? o más que no les gustaron porque los alumnos siempre tienen una visión súper deformada de todo | podrían decir ¿qué sienten que no les influyó mucho? ¿que no les aportó mucho?
350. Luisa: con respecto a eso ¿no importa que nosotras mostremos acá solamente aspectos de los tres niños o tiene que ser del grupo focal?
351. P: es que si tienen los seis mejor | porque queda mucho más completo | y no es mucha *pega* más
352. Luisa: ya
353. P: y si están mejor los seis del grupo focal | ya sobre ellos tenemos como para levantar ciertas hipótesis | porque yo creo que hay muchas cosas que sí les sirvieron pero que no las van a saber identificar | y otras que no les sirvieron y les pueden solamente haber llamado la atención y ya con eso para ellos es espectacular | hay que ir con un ojo bien clínico sin expectativas de cosas que uno va a encontrar | sino más bien | tratando de entender y observar lo que los chicos dijeron | y también | triangulando con las preguntas de investigación y con el objetivo | pero me gusta mucho más cómo queda en positivo que como estaba en negativo ¿y ustedes chicas?
354. Nixa: profe es que nosotros la clase pasada le entregamos nuestros análisis preliminares | ¿lo leo?
355. P: pero respóndanme una pregunta ¿cuáles son las categorías?
356. Elexia: es que a partir de eso se sacaban las categorías | entonces por eso le habíamos preguntado si lo había revisado para ver si estaba bueno
357. P: sí es que lo que ustedes me entregaron fue la tabla con las cositas | pero las categorías | ¿cuáles serían? un poco el mismo trabajo que estábamos haciendo acá
358. Elexia: puede ser que ¿si se logró reconstruir o no [la memoria como categoría? eso es súper general]
359. P: [es que eso no no] tampoco es tan relevante | porque:: según lo que ellas declaraban | porque ustedes hicieron un grupo focal primero ¿qué preguntas tenía ese grupo focal? | | ustedes andan siempre con todos los archivos ahí
360. Nixa: (lee) “pensemos en los sucesos que ocurrieron en el Régimen Militar ¿qué opinión tienen sobre dicho tema?” esa era la uno
361. P: ya

362. Nixa: (lee) “dos | asumiendo que los asistentes reconocen lo sucedido del período del Régimen Militar ¿cuáles son las experiencias directas o indirectas que lo vinculan con dicho tema? | tres en base a la experiencia que acabamos de discutir-

363. P: ¿en base a escuché?

364. Nixa: ah sí es que este es un archivo:: antiguo ¿cuáles son los aportes y/o los aspectos más o menos relevantes? | |

365. P: ahora | lo importante en una investigación como la de ustedes es decir | qué categorías de acuerdo a lo que ellas van a declarar por eso es que son muy importantes estas dos últimas sesiones | por ejemplo cuando ustedes hablen con ellas que no tiene por qué ser una reunión en el viaje a Santiago | y:: ustedes les pregunten por qué fue importante para ellas | y por ejemplo ellas puedan responder como son poquitas es fácil ir tomando notas o grabándolas eh:: podrían responder que para ellas fue importante por el recuerdo y esa ser una categoría | o sea no por una cuestión emocional sino porque había muchas cosas que a mí se me olvidaron que:: que pasaron y que ahora fue | una alegría o fue doloroso recordarlas ¿me entienden?

366. Nixa: ah sí

367. P: ponte que alguien te diga “para mí en realidad fue entretenido porque me junté con las chiquillas todos los viernes:: yo vine y conversamos de cosas que yo hace mucho tiempo no hablaba con nadie y para mí es importante | me permitió sanar una parte de mí” esa es otra categoría distinta a si una señora te dice “yo en realidad venía para juntarme aquí con la Ita con la:: y tomar el té igual lo pasé súper bien y para mí fue muy entretenido y le agradezco mucho” en la mejor de las ondas ¿me entienden? y esa es otra categoría | pero eso tiene que emerger no de lo que tienen ahí sino de lo que un poco también venga ahora en estas dos últimas sesiones | porque como son sesiones progresivas | no en todas pasa lo mismo | y la percepción final que ellas saquen después del ciclo de cine cuando reconstruyan esto a través de las canciones que van a tener que ligar con algo | van a cambiar | van a modificar la percepción que ellas tienen ¿ya? entonces por ejemplo si yo digo:: eh:: rescatar la memoria histórica o vivida | no sé que tiene un grupo de señoras que se juntan a través de un ciclo de cine bla bla bla | en un grupo de:: de ocho señoras ¿qué categorías puedo sacar de ahí? hay señoras que a través de esto se reconciliaron con una parte de su pasado | | otras señoras que lograron recordar y que les dio alegría rescatar un recuerdo que pensaban ya olvidado | otras que están en el psiquiátrico en este momento (ríen) porque tuvieron que revivir claro porque para alguien puede no ser una experiencia positiva | por ejemplo claro y eso lo tienen que observar ah ojo | el día que vayan al Museo de la Memoria | si alguien se pone a llorar:: si alguien se emociona:: es parte de la evidencia cualitativa que tenemos | e investigar al tiro por qué “a ver señora deje de llorar | y respóndame” (ríen) claro investigar al tiro por ejemplo que alguien se acerque a algo y diga qué significa | esa es una evidencia cualitativa significativa que nos va a permitir a nosotros decir “sí esto sirvió para estas cosas” y nada es que sea mejor que otro | o sea no hay una categoría que sea una buena y una mala | pero lo que sí necesitamos es el panorama completo ¿ya? no solamente quedarnos con lo positivo porque las personas son variables y tienen a veces percepciones súper deformadas de la realidad | por lo tanto no es si todas dicen “yo me emocioné” “yo me reencontré con mi pasado” “yo hice justicia con mi idea de política” yo eso no lo creería si me saliera todo bueno | no porque sería increíble | es como si yo les preguntara a ustedes ¿cuál es la percepción de su trabajo personal acá en seminario? y yo diría que aquí hay dos o tres categorías | la primera podría ser:: “me siento insatisfecho con mi trabajo en Seminario porque encuentro que no conduce a nada” que sería válido ¿sí o no? o bien:: “la idea esta investigación me ha permitido abrir un nuevo horizonte laboral” que sería también una opción | o “en realidad para mí que estoy súper cansada en esta época del año para mí ha sido una carga este curso” y eso ¿significa que esas tres percepciones son equivocadas? no porque son percepciones y las percepciones son subjetivas | entonces por ejemplo si tú me dices a mí “¿qué vamos a hacer si a una señora dijo que no le sirvió para nada?” problema de la señora o sea | nosotros no vamos a ocultar el dato:: ni nada sino que lo vamos a evidenciar y entender que a un porcentaje de la población el tema no le importa | y a otro sí | y eso también es un indicador:: importante ¿se fijan? {(DC) porque está marcando un tipo de percepción de la época del Régimen Militar que todavía se podría extrapolar al resto de la sociedad} | porque hay gente que socialmente le preguntas hoy por ejemplo le podemos preguntar a Pablo ¿qué significa para ti el Golpe Militar? “ah yo no había nacido” me puede decir el Pablo o “para mí fue súper doloroso:: porque a mi abuelo le pasó esto o le pasó esto otro” | y la Luisa me dice “¿qué es el Golpe Militar? | yo era súper chica a mi mamá nunca le gustó que habláramos de esta cosa en la mesa porque yo tenía un tío militar y otro que era comunacho entonces no:: yo no me meto en política a mí no me interesa” | y también es una

percepción válida | lo que tenemos que hacer entonces es establecer pero en función de la evidencia que tenemos | y no:: querer que nos quede perfecto | no tiene que quedar perfecto tal como nosotros lo entendemos sino que tiene que quedar descriptivo | porque nuestro análisis va a ser descriptivo

368. Elexia: profe, pero ¿qué se hace con las categorías?

369. P: después se toman y se hacen las conclusiones que es lo más importante de la tesis

370. Elexia: pero ¿se ponen categorías y se:: nombran?

371. P: se analizan | y se analizan cualitativamente o sea | seis personas manifestaron que por tales y tales razones | y por eso me interesa las categorías irlas levantando hoy y no al finalizar | porque imagínate que en dos semanas más | vamos a tener levantadas las categorías para el próximo miércoles cuando nos juntemos en nuestras reuniones por grupo también las podemos revisar | y si nos falta algún dato todavía nos va a quedar una sesión | para recabarlo | en cambio si dejamos ir terminamos y después nos dedicamos a analizar los datos | va a pasar que no vamos a poder hacer nada por rescatar información que ya no tenemos | por eso es que es muy importante que el próximo miércoles traigan todo lo que tengan | las evidencias | las pruebas todo lo que tengan lo echan en una bolsa grande y se vienen para la U | y ahí eso mismo lo vamos a usar y lo vamos a ordenar y ojalá que logren levantar las categorías antes del miércoles | entonces yo voy a revisar las pruebas y voy a decir “y usted ¿esto dónde lo categorizó? ¿y para qué?” entonces eso es lo que hay que hacer ¿dudas hasta acá? | lo más difícil de esta investigación es esto | porque es lo más creativo | todo lo demás que hicimos no fue mecánico pero sí fue de:: observar de aplicar | pero aquí viene su:: talento como investigador | de poder sacar conclusiones y son las conclusiones las que le van a dar peso a su trabajo ¿qué puede pasar? | que:: el análisis quede flojo ¿qué quiere decir eso? yo sé que ustedes tienen muchas evidencias y todo | pero si no la ordenan si no la organizan si no la muestran ¿cómo la persona que corrige la tesis y el examen de grado va a poder visualizar siquiera | el trabajo que hay detrás? va a pensar “no hizo nada | no le importó:: no le interesó::” | entonces eso es importante hacer ahora ¿preguntas? todas las que quieran para esta etapa que es la más importante

372. Nixa: profe esto de las categorías ¿en qué sección viene?

373. P: análisis de datos

374. Nixa: ah ya | o sea tenemos análisis preliminares y después ahora al final las categorías se levantan cuando todo se termina

375. P: sí | ahora como tú tienes un análisis de sesión por sesión | eso mismo les puede permitir hacer este análisis categorial | una vez que yo ya hice el análisis sesión por sesión | yo ya puedo establecer ciertos criterios | porque por ejemplo que tú digas en esta primera sesión hicimos esto lo describes | en esta segunda esto otro | ya ¿pero qué tuvieron en común en esas? ¿hacia dónde fueron? esas son las categorías

376. Nixa: ya pero estas están acá ¿se las muestro?

377. P: léelas | a ver | para que todos las puedan ver

378. Nixa: hay una parte que se llama | causa y efecto de la investigación | entonces dice (lee) “causa actividades de material audiovisual | {(AC) cortometraje imágenes videos} sesión | todas | en todas se usó esto de los materiales visuales | el efecto | {(AC) las unidades de análisis se motivan con este tipo de material lo ven atentamente construyen sus recuerdos logran conectarse con su experiencia y a su vez desarrollan su empatía construyendo su memoria histórica} | después actividades literarias | sesiones | primera y segunda

379. P: ya | ahora lo que falta es argumentar eso | en las categorías | porque ¿todas unidades de análisis se comportan igual frente a todas las actividades?

380. Nixa: claro no

381. P: no puede ser

382. Nixa: entonces vamos a tener que hacer una categoría | de ellas

383. Elexia: claro | como seis mujeres::

384. P: por ejemplo

385. Elexia: participaron de esta forma:: cuando tuvieron que escribir por ejemplo la:: una no quiso

386. P: eso es lo que se necesita

387. Elexia: ah ya pero entonces ¿está bien así como las hemos puesto?

388. P: sí

389. Elexia: si no hay que analizarlas más:: una por una

390. Nixa: claro

391. P: más que una por una hay que levantar criterios comunes para cada- no solamente describir porque ahí hay una descripción

392. Elexia: sí

393. P: porque yo podría describir esta sesión y decir “mientras algunos alumnos participan | otros tosen | otros:: comen otros se peinan otros escriben” ¿se fijan? “la segunda sesión también pasó lo mismo | la tercera además una cojeaba” ¿te fijas? pero después yo tengo que sacar un denominador común ¿qué pasó? | entonces están los alumnos que manifiestan algún impedimento físico que tosen que cojean ¿me entienden? | está otro grupo de alumnos que se distraen fácilmente que son los que comen o los que toman café | está otro:: grupo que está nervioso y se le nota que escriben en sus computadores y en papel | hay tres categorías | hice primero la descripción de cada uno y después levante | eso es lo que tengo que hacer | pero me tengo que sentar así con la mesa llena de papeles empezar a ver todo y pensar en cómo lo hago y ese es un trabajo creativo | | bien | vamos a hacer un recreo un corte comercial

### 1.13 Sesión 13

**Miércoles 22 de junio 2016 15:30 horas**

**Seminario de Grado – Profesora Marcela**

**Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura**

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

| | pausa larga (superior a 3 segundos)

subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la profesora en la clase están Pablo, Elexia, Nixa, Paola, Rosmery y Luisa)

1. P: ya chicas | lo que vamos a hacer es lo siguiente | como habíamos hablado la clase pasada hoy tenemos que hacer una revisión completa | de todo como lo trajo un poco:: Luisa | con ustedes ya revisamos ese trabajo pero vamos a revisar de nuevo el índice entre todos y cada uno va a ver en su trabajo si le falta algo | ¿ya? vamos a partir haciendo eso después de esto | yo les había propuesto también que hoy presentaran su última versión en ppt | para que apliquemos esta pauta ¿ya? | vamos a volver a revisar esta pauta y esto lo vamos a hacer muchas veces hasta antes del examen hasta que las cosas nos salgan perfectas ¿ya? | veamos lo que dice la pauta (lee) “el estudiante presenta adecuadamente el tipo y diseño de la investigación empleado” ¿a qué se referirá eso? | |

2. Elexia: ah si:: definimos bien el diseño de investigación que trabajamos

3. P: ¿cuál es la diferencia entre tipo y diseño?

4. Rosmery: el tipo es cualitativo y el diseño es investigación acción | etnográfica

5. P: bien | exacto | una cosa es el tipo de investigación y otra cosa es el diseño | por lo tanto usted el día de su presentación y ahí usted tiene cinco puntos | si usted se fija arriba dice método de investigación 15 por ciento | o sea no todo vale lo mismo | entonces por ejemplo si Rosmery sale y se luce en esta parte y tiene los 15 puntos | eso se multiplica por 0,15 ¿ya? | luego la segunda parte eso vale 30% por lo tanto se multiplica por 0,3 | la tercera parte vale un 20% y eso se multiplica por 0,2 ¿cierto? | la cuarta parte los aspectos formales de la defensa oral | vale el 5% ¿ya? | y las preguntas realizadas por la comisión valen un 0,5 entonces vamos a ir desglosando | por favor si alguien tienen duda con respecto a alguno de estos descriptores | porque el día del examen usted no puede preguntar “¿y por qué usted me puso tres puntos?” si no que lo tienen que tener claro qué es lo que se está evaluando ¿ya? | entonces dice (lee) “el estudiante plantea adecuadamente el tema de la investigación” Pablo ¿cuál sería en tu caso? |
6. Pablo: ¿perdón?
7. P: (lee) “presenta sólidamente el tema y justifica su relevancia” ¿qué sería eso? | |
8. Pablo: que digo:: correctamente todos los puntos de mi investigación y los justifico:: válidamente con teóricos:: aprobados por la::
9. P: ¿oye pero qué es la relevancia? ¿qué tipos de relevancia hay?
10. Rosmery: social práctica metodológica
11. P: entonces eso lo tiene que decir así tal como lo hemos ensayado entonces usted dice: “el tema que yo estoy trabajando es | tanto” explica de qué se trata y luego dice la relevancia es de tipo/ social o metodológica o teórica | eso no es que tenga que estar diez minutos pero tiene que estar dicho ¿ya? cosa que después no se lo pregunten | después decía (lee) “el estudiante plantea preguntas y objetivos de investigación claros y precisos” ¿tenemos eso en la tesis o no?
12. Todos: sí::
13. P: sí lo tenemos | las preguntas ¿qué creen ustedes que se les va a evaluar con respecto a los objetivos de investigación a ver?
14. Elexia: [que concuerden]
15. Nixa: [que tengan relación]
16. P: entonces | lo más inteligente que podemos hacer es colocar la pregunta y el objetivo ¿ya? | luego dice (lee) “el estudiante demuestra dominio teórico en la presentación de nociones clave del marco conceptual de la investigación” ¿qué significa eso?
17. Elexia: ¿marco conceptual?
18. Rosmery: marco teórico
19. P: teórico, marco teórico
20. Nixa: si tenemos dominio del tema es que al final vamos | utilizamos para nuestra investigación
21. P: ¿cómo tú demostrarías dominio? ¿en qué caso?
22. Elexia: en que exista relación entre uno y otro [por ejemplo]
23. P: [correcto] en que los nombres por ejemplo | y los dejes ahí dando bote ¿cómo habría que hacerlo entonces a ver?
24. Luisa: nombrar al autor | señalar o explicar para qué lo utilizamos/
25. P: correcto [correlacionarlo] y trabajar uno y otro
26. Nixa: [enlazarlo | relacionarlo uno con el otro]
27. Elexia: relacionar el concepto que se va a trabajar con lo que estamos haciendo
28. P: ¿tendría yo que nombrar autores que no ocupé?
29. Todos: no
30. Elexia: de hecho tampoco se nombran a todos sino que los más:: relevantes
31. P: y del que yo nombro | solo me refiero a los conceptos que ocupé de ese autor | porque yo no puedo ser tan *patuda* de decir “yo ocupé a Cassany” | no sino ¿qué ocupé de Cassany? | ¿qué concepto?
32. Nixa: por eso es mejor decir el concepto | que uno utilizó y luego al final decir “y esto pertenece a este autor” | porque si uno dice el autor-
33. P: o según tal caballero | entendemos nosotros literatura por esto | entendemos coherencia como esto pero no puede quedar:: duda o sea no me pueden entregar tres definiciones de coherencia y yo después digo “bueno pero con qué noción trabajó esta persona” ¿ya? ahí le coloco un 1 no más | después dice (lee) “el estudiante presenta adecuadamente el tipo y diseño de investigación” cualitativa y el apellido | investigación acción-

34. Elexia: ah pero:: | ah es que eso se dice al principio pero es que ¿ahí no está en orden de como tienen que ir los temas?
35. P: no porque esto es cómo evalúa el profesor ¿ya? (lee) “el estudiante caracteriza el contexto en que se realizó el estudio y los participantes de la investigación” | ¿qué significa Pablo caracterizar el contexto? | |
36. Pablo: es que ahí tengo dudas profesora
37. P: ya, qué dudas tienes
38. Pablo: ¿a qué se refiere con caracterizar el concepto?
39. P: el contexto
40. Pablo: el contexto | eso
41. P: ¿quién lo puede ayudar?
42. Elexia: entregar las características del lugar | así como::
43. Nixa: en donde hiciste tu investigación
44. Elexia: es un lugar amplio está habilitado para trabajar
45. Nixa: las condiciones
46. P: la cantidad de alumnos
47. Elexia: tiene:: computadores sillas mesas
48. P: y también | las características que tienen que ver con tus estudiantes | son un grupo de estudiantes de tercero medio son quince ¿de qué curso eran? ¿primero?
49. Pablo: tercero y cuarto medio
50. P: tercero y cuarto medio | seleccionados por el profesor para participar en el taller es una muestra que no solo pertenece a un curso | sino que está compuesta ¿por cuántos? ¿por quince de cada:: especialidad o no?
51. Pablo: no | son cinco de cada especialidad y en total son quince
52. P: en total son quince | esa caracterización la tienes que entregar
53. Pablo: ya
54. P: para que la persona que está viendo tu examen sepa con quien tú trabajaste | ya después dice (lee) “el estudiante describe los instrumentos de recolección de datos y los procedimientos de recolección y análisis de los datos” y aquí nos vamos a detener | en el caso de Paola por ejemplo ¿cuáles son los instrumentos de recolección de datos?
55. Paola: nosotros ocupamos las entrevistas | y:: grupo focal
56. P: ya | eso es lo que tienes que describir | y cómo fue que lo recolectaste | ¿ya? en tu caso fue asistiendo periódicamente a un grupo cómo seleccionaste a las personas que ahí participaron y en el fondo no fue una selección en el caso de ustedes tan como:: voluntaria sino que dependía mucho de situaciones contextuales
57. Paola: sí
58. P: ya | eso hay que describirlo o sea ese es el plus de la investigación cualitativa | en el caso por ejemplo de Pablo ¿cuál sería el instrumento de recolección de datos?
59. Pablo: eh:: utilicé el grupo focal
60. P: ¿nada más?
61. Pablo: nada más
62. P: ¿seguro? | ¿y el material que hiciste? |
63. Pablo: ah el de las clases también lo tengo
64. P: ya *no* eso también es | | ya sigamos | bien atentos por favor porque esto es importante que lo tengamos claro | después dice (lee) “el estudiante caracteriza el contexto en que se realiza el estudio los participantes de la investigación | el estudiante describe los instrumentos de recolección de datos y los procesos de recolección y análisis de los datos” en los análisis de datos ahí me quiero detener | | ya ¿cómo se analizan los datos | en esta investigación?
65. Nixa: ¿levantando categorías?
66. P: levantando categorías ¿a partir de qué?
67. Nixa: de lo que arrojó la investigación [de:: los instrumentos]
68. P: [de lo que arrojó ¿y por qué?]
69. Elexia: conclusiones finales
70. P: conclusiones finales no | conclusiones no más
71. Elexia: conclusiones | conclusiones (ríen)

72. P: ¿y por qué ustedes no:: no levantaron antes las categorías?
73. Elexia: porque pensamos que igual se hacía al terminar
74. P: no en teoría ¿por qué no se levantan antes? (ríen)
75. Nixa: porque no se puede levantar antes porque no tenemos:: datos
76. P: y la investigación cualitativa | justamente parte a partir parte a partir (ríen) como las conclusiones finales | parte desde o emerge desde los:: más que datos mejor es hablar desde las:: evidencias recabadas | o sea ¿por qué yo no tengo antes un marco de lo que quiero encontrar? porque es cualitativa y una característica de la investigación cualitativa es que es una investigación en espiral
77. Rosmery: -es recursiva-
78. P: es recursiva ¿cómo ha cambiado el vocabulario ah! es recursiva y yo siempre estoy volviendo al inicio entonces obviamente-
79. Nixa: y nunca me adelanto | me adelanto a datos que:: que [no tengo]
80. P: [que no tengo] nunca actúo en base a:: un prejuicio teórico | sino que todo emerge desde las evidencias que yo como investigador recabo ¿ya? | ahora si alguien a ustedes le preguntara ¿y ustedes no usaron por ejemplo:: como procedimiento de recolección el diario del investigador? de alguna manera sí | porque ustedes fueron poniendo las decisiones en sus trabajos y las mejoras que:: proponían | entonces, si bien por un tema de tiempo y porque en el fondo la investigación fue muy poco tiempo no dio para un diario del investigador | sí al interior de la investigación y ojo con lo que les estoy diciendo que puede ser pregunta de examen | constantemente en esta descripción que ustedes hicieron de cada una de las sesiones | se hizo o se expusieron las decisiones que ustedes tomaron y | un posible plan de mejora | todos en el fondo eso lo han ido haciendo de alguna forma | esto podría hacerse de esta forma estaba en los análisis que hemos leído de forma preliminar ¿ya? por eso tienen que tener claro que pertenece a lo que se llama en investigación el plan de mejora | ¿cómo podría mejorarse esto? | por eso que yo siempre les he dicho que esto no se trata de decir “a mí me resultó todo genial” no *po* | porque si no eso también es sospechoso | la idea es decir ya por ejemplo” lo que les ha pasado en la vida real “nosotros queríamos terminar esto pero no pudimos por tal razón” o Pablo que diga de repente “yo tenía programadas seis sesiones pero se me vino entre medio | el aniversario del colegio | incluso una vez un grupo no pudo asistir al: taller porque tenía prueba” y esas son cosas reales que pasan | entonces tienen que hacer una presentación realista
81. Nixa: es que como es cualitativa también tiene que demostrar esa naturalidad que [se trabajó con personas]
82. P: [exacto]
83. Nixa: no con datos
84. P: no con datos
85. Nixa: y cifras
86. P: exacto | dígame señorita Paola
87. Paola: en el caso de nosotras que no hemos podido concretar aún el grupo focal | entonces Marcela está hablando en este preciso momento con Don Pedro para ver la posibilidad de hacerlo el viernes
88. P: claro eso es parte de la investigación cualitativa entonces | tú ante eso no es solamente lamentarse sino que poner un plan de mejora o sea que para otra oportunidad ¿qué harías tú de distinto por ejemplo en tu investigación Paola?
89. Paola: ¿qué haría distinto?
90. Elexia: cambiaría el tema (ríen)
91. Paola: ¿qué haría distinto?
92. P: o sea esto de la cualitativa es tan trágico que incluso estas niñas tuvieron que cambiar el tema | claro | si cuando no hay caso después no hay caso y muchas investigaciones terminan así (ríen)
93. Rosmery: todavía estamos esperando la llamada
94. P: tranquila | el 18 las van a llamar | ¿qué harías tú de distinto a ver? porque tu problema ha sido
95. Paola: es que lo mío tiene muchas atenuantes porque lo que sucede primero que todo con el asunto de la enfermedad de los chiquillos | y el mismo contexto en el que ellos van asistiendo a la::
96. P: la admiración
97. Paola: claro a la clase | si hace frío los niños lo van | si llueve tampoco
98. P: entonces si otro grupo quisiera por ejemplo hacer esta misma investigación pero en el hospital de Coyhaique ¿qué le recomendarías tú? ¿qué no porque allá hace más frío?



99. Paola: sí yo creo
100. P: no | metodológicamente ¿qué cambios metodológicos?
101. Paola: yo por ejemplo en mi investigación no sé si es absurdo lo que estoy diciendo pero cambiaría las fechas | lo haría en verano (ríe)
102. P: es que eso no es menor | claro que eso es importante
103. Paola: porque la asistencia es mucho más:-
104. P: aparte de cambiar la estación en que tú haces la investigación ¿qué otro cambio harías? | ¿diseñarías tantas sesiones?
105. Paola: no
106. P: ¿sintetizarías a lo mejor?
- 107 Paola: sí
108. P: ¿harías como una jornada? | de uno a dos días ¿a lo mejor? donde recabarías todo-
109. Paola: trataría de buscar otra alternativa para poder:: | conocer de alguna forma la idea es ver cómo perciben ellos la educación hospitalaria entonces trataría de buscar otras instancias para poder acercarme a los chicos en corto plazo [si tienen que]
110. P: [o a lo mejor hacer algo en dos días] convocar a todos
111. Nixa: claro tal vez no hacerlo como lo hicieron que fue dirigirse al lugar tal vez los padres son los que hasta ahora han dado más:: [oportunidades]
112. P: [más datos]
113. Nixa: y más datos entonces tal vez la investigación debería centrarse en los padres y por medio de los padres llegar a conocer esa realidad-
114. Paola: sí por los papás
115. P: entonces viste que era sería una opción | en el caso de Luisa y de:: Rosmery ¿qué plan de mejora plantearían a su trabajo realizado? | ¿qué cosas no les resultó por ejemplo?
116. Luisa: creo que:: | hubiese sido mucho mejor si hubiésemos | implementado más sesiones | lo que pasa es que coherencia y cohesión es un tema que se debe trabajar quizás a lo largo del semestre completo
117. P: perfecto | ahí hay una sugerencia para plan de mejora que es interesante ¿te fijas? y después yo podría decir incluso “y llevar esto a textos argumentativos” o extrapolarlo trabajando con otra asignatura que apoye el trabajo realizado en lenguaje y comunicación | a eso se les llama planes de mejora | y eso de alguna manera tiene que estar reflejado en la tesis | en el análisis que ustedes van haciendo este plan de mejora tiene que ser visible | eso es típico de la investigación-acción | después dice (lee) “el estudiante presenta claramente los principales resultados de la investigación a partir del análisis realizado” ¿qué significará esto que tengo que volver a repetir los datos que ya seleccioné?
118. Rosmery: no | ahí se analizan
119. P: ahí se analizan ¿qué significa que yo los analizo ahí?
120. Nixa: que:: trato de:: sacar los resultados que son más importantes para mi investigación o sea si este dato va de la mano con el objetivo que yo me planteé en mi investigación ese dato es el que expongo y digo cómo se cumplió y:: lo analizo-
121. P: perfecto | y siempre centrado en el análisis | en las categorías que yo saqué eso lo tengo que defender a brazo partido | que las categorías que yo extraje son las pertinentes y me permiten a mí comprender la naturaleza del trabajo | ahora ¿puede haber en este trabajo algún tipo de dato estadístico | porcentajes | puedo incluirlos yo en esta tesis?
122. Rosmery: sí | nosotros lo hicimos
123. P: por supuesto que sí | solo que la diferencia es que se porcentaje no es el resultado de mi investigación | es una evidencia
124. Nixa: claro
125. P: o sea es el tratamiento la diferencia | no tanto el mecanismo | entonces dice (lee) “el estudiante retoma las preguntas de su investigación y las responde clara y precisamente” | esto ¿qué significa? luego de que yo coloco los datos y que yo analizo tengo que cerrar | y ese cierre significa según estos datos volvamos a las preguntas que motivaron nuestra investigación | frente a esta pregunta | esta es la respuesta | frente a esta otra esta otra es la respuesta ¿todas tienen que ser positivas? no no hemos dicho eso eso no se está evaluando | lo que dice es “el estudiante retoma las preguntas de su investigación” | después dice (lee) “el estudiante relaciona

con propiedad | los principales resultados de su investigación con la literatura y con los estudios previos” ¿a qué se estará refiriendo con esto de la literatura?

126. Rosmary: eso es el marco teórico

127. P: al marco teórico ¿y los estudios previos?

128. Nixa: eso es el estado del arte

129. P: eso es el estado del arte ¿ya? | después dice (lee) “el estudiante reflexiona sobre las implicaciones y limitaciones de su investigación y propone recomendaciones” ahí está el plan de mejora | ahora ¿qué significa reflexiona? que yo me paro adelante y digo “pucha qué *lata* | mi reflexión es que esta cuestión no: resulta” (ríen) no | se trata de una reflexión de colega ustedes son prácticamente colegas de uno entonces tiene que ser de colega | y reflexionar tampoco es “en confianza esta cuestión” sino que fundamentalmente es decir | luego de haber trabajado coherencia y cohesión luego de haber trabajado el texto instructivo | yo podría determinar que es necesario o no es necesario hacerlo | o que tal vez esto trabajado de forma aislada no resulta | habría que insertarlo en un plan mayor | o que tal vez un problema que tuve fue que se me fue a paro el colegio | o que la señora le dio gripe y nos pudieron ir todas | o sea esas son las limitaciones | entonces dice después (lee) “el estudiante se presenta con claridad y fluidez durante el examen oral” estar eh:: eh:: | empieza a mirar al cielo | empieza a mirar al piso se mueve no | tiene que estar con total consonancia lo que usted dice con lo que usted expone | (lee) “el estudiante comunica en forma efectiva los contenidos de su presentación” | va uniéndolo que es lo que hemos ido ensayando | (lee) “la presentación power point empleada por el estudiante está claramente organizada” ¿se ve un orden en esta presentación o está todo aleatorio? ahí dice u otra porque eventualmente podría ser con Prezi | yo no les aconsejo Prezi | porque si el programa no les funciona | además que siento que es demasiada información visual | y los que estamos en su comisión ya somos gente más de edad entonces nos tendemos a marear un poco

130. Elexia: sí como que-

131. P: en una sala chica ver un Prezi es lo más desagradable que hay | y en una pantalla grande también | el Prezi es para una pantalla grande pero en un espacio amplio | en el Auditorio en el Aula Magna | entonces yo les aconsejo el ppt | de hecho hay una tesis que ustedes pueden consultar para el correcto uso del ppt (ríen) | pobre niña que hizo esa tesis no sabe la cantidad de peleas que hemos tenido

132. Elexia: ¡qué pobre! la hizo de oro | porque la pasó

133. P: pero díganme una cosa | y esta pregunta es para todos ¿ustedes no sienten satisfacción por su trabajo hecho?

134. Varios: sí::

135. P: no escucho a Ros

136. Paola: *pucha* que nos ha costado

137. Elexia: yo sí:: pero siento que es demasiado trabajo

138. Paola: ha costado

139. P: pero es otra cosa | con todo lo que han trabajado no se puede presentar una cuestión cualquiera sino un trabajo bien fundamentado | yo creo que la idea es que también ustedes el día de la presentación se sientan orgullosos de lo que están presentando y no avergonzados | no decir “esta cuestión fue lo que se me ocurrió hacer”

140. Rosmary: es lo que hay (ríen)

141. P: claro | y después dice (lee) “el estudiante responde adecuadamente y con solidez a las preguntas” y aquí nos vamos a volver a detener | ¿qué sería una mala respuesta para una pregunta que le hiciera la comisión?

142. Elexia: decir que uno no sabe

143. P: no sé::

144. Nixa: yo no investigué eso

145. Rosmary: no me acuerdo no se me ocurre

146. Elexia: ay es que eso lo hizo la Nixa (ríen)

147. P: ay eso es lo más picante que +hay sí es verdad+ | “ya po di tú si acuérdate de que tú quedaste de hacerlo ya *po::* habla pues”

148. Elexia: (a Paola) a ti te va a pasar | | “ay es que la Pao | estaba con licencia”

149. Nixa: la Gladys hizo eso ¿te acordai?

150. Elexia: ¡sí:: la Gladys hizo eso con Franco!

151. Nixa: dijo “el Franco va a salir ahora | dejó con ustedes a Franco que estuvo enfermo-
152. Elexia: “que no hizo nada”
153. P: ¿quién dijo eso?
154. Nixa: la Gladys
155. Elexia: la Gladys | dijo “no hizo nada | estaba enfermo pero igual va a salir” | y le llevó hasta ropa para que se cambiara | la ropa del hijo
156. Nixa: la ropa del hijo | del Nicolás
157. P: porque con esa ropa no podía presentar
158. Nixa: y antes de que al Franco le tocara dijo “bueno Franco estuvo enfermo toda esta semana pero igual | hizo esta parte
159. Elexia: dijo “no hizo nada pero igual va a salir”
160. P: yo creo que ese día después del:: examen vamos a hacer los chascarros de la carrera (ríen) desde los ppt de cómo pintarse las uñas de colores | los vídeos de YouTube que ustedes hicieron para Lingüística | fue algo espectacular que hicimos
161. Nixa: ¿qué otras formas hay de responder no adecuadamente y sin solidez?
162. P: muchas | por ejemplo:: responder con algo muy general
163. Elexia: como ambiguo
164. P: claro, te preguntan algo específico como por ejemplo ¿cómo usted aplicó tal cosa a la tesis? y tú empiezas a hablar del autor que usaste (imita) “bueno lo que pasa es que Cassany recomienda | que como la escritura es sumamente importante” eso es súper común | empezar a hablar de::
165. Elexia: *chamullo chamullo*
166. P: de mucho *chamullo* con mucho relleno | lo otro es no responder a la pregunta | y responder algo demasiado general o como ustedes decían “no lo analizamos” | y por último si de verdad no lo analizaste justificar porqué | inventar algo “sí | nosotros habíamos pensado” (ríen) eso se llama mentir (ríen)
167. Elexia: de forma sutil
168. P: “nosotros lo habíamos considerado pero visto que en realidad nuestro problema iba más por este lado | decidimos concentrarnos en lo que en realidad pensamos que nosotros podíamos ser un aporte | al avance científico (ríen) en esta área donde nosotros estamos investigando”
169. Paola: por ejemplo | yo siempre pienso y pienso en las preguntas que me pueden hacer | y una de las preguntas que yo pienso
170. Nixa: -no la digas | te la pueden hacer –
171. P: anota Carla
172. Paola: porque mi tesis está enfocada a la percepción de los estudiantes del aula hospitalaria ¿y por qué no abarque mi especialidad? ¿por qué no abarqué la literatura? ¿por qué no hablé de la oralidad por ejemplo en las aulas hospitalarias? ¿por qué lo abarque en general? ¿por qué mi tema de tesis lo hice general?
173. P: porque no hay estudios exploratorios al respecto
174. Elexia: tú tienes que decir nuestro tema porque son dos | | lo digo en serio porque no puede hablar de una persona cuando estén ahí adelante | porque la Marcela también habla de ella/ como que fueran:: entonces dan ganas de cahetearla-
175. P: ¿y qué respuesta has pensado para esa pregunta?
176. Paola: yo he pensado | hemos pensado
177. P: no | has pensado tú | porque a lo mejor la Marcela no ha pensado en eso | ¿cómo la respondes?
178. Paola: eh:: ¡ay! |
179. P: eso no te puede pasar (ríen)
180. Paola: porque no existen estudios:: | de acuerdo a la literatura revisada no existen estudios | que:: se enfoquen exclusivamente en la percepción de los estudiantes | hay estudios de lo que es de alguna forma | las prácticas educativas del docente
181. P: ¿el estudiante se expresa con claridad y fluidez?
182. Varios: no
183. Paola: pero esperen si estoy improvisando pues | y eso (ríen)
184. P: eso opino (ríen) eso es lo que no hay que hacer

185. Paola: los estudios son sobre el rol docente | del aula hospitalaria en general pero no de la percepción a partir de los niños
186. P: ya ¿pero por qué el tema tan general y no lenguaje y comunicación? ¿acaso estos niños no tienen clases de lenguaje y comunicación?
187. Paola: sí tienen lenguaje y comunicación pero también a los chicos le gusta lo que es la matemática la naturaleza::
188. P: no | la respuesta tiene que ir por otro lado ¿quién la ayuda a ver?
189. Nixa: es que no se centra en solamente una materia
190. Paola: no *po* porque abarca todo
191. Nixa: por eso | por eso
192. P: por el programa de estudio | estos niños no es que tengan un día castellano otro día matemática
193. Paola: no
194. P: otro día artes plásticas | ah ya súper antigua (ríen)
195. Elexia: técnico manual
196. P: técnico manual el niño no tiene | sino que tienen en el fondo más bien como una activación de habilidades | de hecho el fundamento para eso es que no les hace clases un educador básico | les hace clases un educador diferencial | así es ¿o no?
197. Paola: y básico también
198. P: ya pero no sólo | a la que siempre ustedes han acudido es a la profesora diferencial
199. Paola: a las dos
200. P: pero no tienen por ejemplo que el niño que tiene trece años no le van a contratar un profesor de media de lenguaje y comunicación | porque la finalidad no es curricular | no es que se aplique el programa de estudio | esa es una escuela multigrado
201. Paola: sí
202. P: eso es entonces no te sirve para ti estudiar la clase de lenguaje porque lo más probable es que no te encuentres | con una clase de lenguaje fija | y que va a depender de los niños que vayan lo que es un poco la profesora haga | y de hecho para eso sería interesante ver el programa que tiene la profesora | cómo programa cómo diseña ella sus clases
203. Investigadora: finalmente el ser multigrado hace que se articulen todas las áreas del saber y que el lenguaje sea como transversal::
203. P: a todos los otros | [temas]
204. Investigadora: [áreas del saber]
205. P: temas que tratan los niños en clases | ahora tú dices “no pudimos estudiar lenguaje y comunicación porque no hay lenguaje y comunicación | no hay un horario que diga a esta hora toca lenguaje y comunicación” ¿o sí?
206. Paola: ellos tienen un horario si la escuela funciona tal cual como una escuela común-
207. P: no funciona tal cual como una escuela común | del minuto en que tú tienes un niño de seis un niño de ocho tienes uno de diez dentro de la sala | es más bien como una escuela multigrado
208. Paola: sí es una escuela multigrado pero ellos por ejemplo | si tienen lenguaje todos tienen lenguaje y se va adecuando de acuerdo a los contenidos que van pasando en los niveles que los niños están-
209. Nixa: pero eso no es lo mismo que un colegio
210. P: no *po*
211. Investigadora: entonces la respuesta la tienes tú ¿por qué te motivó a ti ver todo y no lenguaje? ¿y no el horario de lenguaje?
212. Rosmery: la Paola no sabe mentir
213. Investigadora: claro pero también hay motivaciones personales | una motivación tuya y de Marcela que hizo que ustedes dijeran “vamos a ver | vamos a agarrar todo”
214. P: claro
215. Investigadora: “lo que nos interesa saber son las percepciones de los estudiantes respecto a la metodología y la didáctica y da lo mismo en qué”
216. P: y yo recuerdo una conversación del año pasado con respecto a ese tema | ¿por qué fue a ver? | ¿por qué decidiste este tema? ¿qué te llamó la atención? | si la defensa de la tesis es lo más básico | es lo que a uno

la llevo a ¿por qué te motivó entonces? ¿por qué no estudiaste sólo lenguaje y comunicación? | ¿qué fue lo primero que tú descubriste por ejemplo? lo primero que ustedes descubrieron fue que el | en el Ministerio se decía que estas escuelas eran unas escuelas de enlace | entre la enfermedad | y la escuela normal a la que asistía el niño | ¿cierto? pero cuando ustedes fueron a la escuela ¿qué les dijo don Pedro?

217. Paola: que su finalidad era terapéutica

218. P: era terapéutica | y eso | ahí tú dijiste “veamos qué pasa con las clases | y con el curriculum en esta”-

219. Paola: y ahí llegamos a la idea de que lo tomáramos en general | queríamos saber si realmente los chiquillos lo tomaban como terapéutico

220. P: porque te interesó el sistema no la clase de lenguaje y comunicación | te interesó el sistema ¿y por qué te interesó si este tema no tiene nada que ver con lo que tú haces en el futuro? sí tiene que ver porque lo más probable es que tú en tus aulas recibas niños | que vienen de escuelas intrahospitalarias y que no vas a entender desde donde vienen | entonces a ti como profesora que vas a recibir de vuelta a estos niños te interesa saber qué fue lo que pasó durante el proceso en que ellos estuvieron hospitalizados | y claro que es pertinente | porque hoy el tema más clave junto con la convivencia escolar es la inclusión | | claro eso tienes que decir | y esas son las respuestas de examen de grado | si ustedes se fijan ¿ocupé yo conocimiento previo teórico? no | sintetice todo lo que hice si ustedes lo que han hecho durante este tiempo es mucho | tienen material para dejar callada a la comisión con cualquier cosa que le pregunten

221. Nixa: o sea los grupos son los que tienen el dominio

222. P: son ustedes los que más saben del tema más que yo | porque ustedes lo que dan cuenta acá es una parte yo veo una parte pero todo lo que usted leyó para llegar a eso | es otro cuento | entonces siendo honesta ¿por qué te puede ir mal en un examen de grado? | te pusiste nerviosa | te pusiste a pelear con tu compañera frente a la comisión | te pusiste soberbio | el año pasado a mí me pasó con un alumno que reprobó en la cato por pedante | el profesor le hizo una pregunta y él le dijo “pero usted cómo no va a saber” una cosa así (ríen) | te lo juro y él venía del Instituto Nacional entonces fue más:: y él fue muy pedante | además fue porfiado | porque yo me acuerdo que ese día | uno siempre llega antes | les pregunta si necesitan algo si les funciona el ppt | si tienen pilas para cambiar porque también uno tiene cariño por las tesis que ha dirigido o sea si mal que mal ha invertido trabajo en eso entonces no quiere que algo falle | y ver a un alumno llorar o desesperado frente a la comisión tampoco es grato para nadie | no es que uno vaya a estar “ja ja ja sabía que le iba a ir mal” entonces quítense eso de la comisión | la comisión lo único que quiere es conocer | y si les hacen muchas preguntas no va a ser porque lo encuentren malo necesariamente | a lo mejor porque lo encuentran interesante

223. Nixa: ¿no hay un máximo o un mínimo? ¿de preguntas?

224. P: no | en general tampoco son ciento cinco preguntas | pero se hacen como unas tres por:: profesor que está observando y sei hay algo que a uno le interesa uno algunas veces le dica “mira | esto no lo voy a evaluar pero podrías tú explicar ¿por qué tomaron esta decisión en la investigación?” y ahí uno explica | pero tú no le vas a decir “sabes que eso no corresponde | yo ya terminé mi cuestión”

225. Investigadora: yo creo que no estaría malo que la semana anterior | ustedes tienen que decir si están de acuerdo | podrían ensayar ahí

226. P: no si vamos a ensayar

227. Investigadora: podrían incluso ensayar con preguntas de:: de gente de verdad ahí | le podemos decir a profes que estén disponibles esos días porque como es semana de exámenes | ya no quedan muchos profes ocupados ¿les tinca? y van los profes y preguntan cosas | sería bueno

228. Rosmery: sí

229. Luisa: sí

230. P: ahora lo otro que podrían hacer que me parece bueno | lo que hizo la Paola de hacerse preguntas | o sea de las cosas que le dan miedo que les podamos preguntar y que no vayan a saber responder ¿me explico?

231. Nixa: sí

232. P: ¿buen ejercicio?

233. Elexia: yo no quiero pensar tanto en eso

234. Investigadora: a mí la semana pasada me preguntó la directora cómo estaban los trabajos | yo le conté de nuevo y me dijo “¿y qué tiene que ver la dictadura con ser profesor de castellano?” | yo creo que también:: así como Paola se pregunta | ustedes también podrían organizar una respuesta para eso

235. Elexia: ¿no ha leído ella el:-

236. P: ya pero ¿eso se lo vas a responder en el examen? no po
237. Elexia: ¿no leyó lo que entra en Chilena dos<sup>52</sup> usted? ¿ah?
238. P: por ejemplo | eso es un buen argumento
239. Investigadora: las nuevas bases curriculares por ejemplo | pero sin ser pedante
240. P: sí | hay que ser súper humilde | ser humilde pero segura
241. Elexia: pero las bases curriculares no es mucho
242. P: ¿y qué tiene que ver el Centro de Madres? | ¿y por qué en un Centro de Madres? ¿por qué no hicieron esto mismo en un colegio? | porque es rescate de la memoria y los del colegio no tienen memoria de esa época porque no habían nacido (ríen) | no habían nacido
243. Paola: con este taller ustedes pueden decir que esos testimonios pueden sustentar | mucho de los textos que se entregan en: en los planes y programas
244. P: ya | pero ¿y desde la práctica pedagógica? | por ejemplo que esa señora no entiende ese concepto y diga “ya pero si ustedes no van a enseñar eso en los colegios pues” | entonces ustedes pueden ampliar el concepto | decir por ejemplo “sí es que para nosotros el ser profesor hoy no es solamente hacer clases en colegio | también existen otro tipo de instancias en que el profesor se puede desarrollar” y de hecho tú puedes decir “a nosotras nos interesa ampliar nuestro campo profesional porque también creemos | que la gente de: el adulto mayor requiere atención pedagógica porque se ha comprobado que incluso a nivel cognitivo se deterioran porque pasan puro tejiendo” (ríen) | no no por eso pero porque pasan haciendo actividades y necesitan estimulación cognitiva
245. Elexia: sí
246. P: y eso es algo que hoy viene fuerte en la educación y de hecho es tan así | y esto es para que ustedes sepan hay un centro en Viña que es para el adulto mayor que es especialista en activación cognitiva del adulto mayor | que vale seiscientos lucas al mes | y también en muchos de estos Centros de Madres Hogares de Ancianos están yendo hoy los educadores diferenciales | fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales | a trabajar con el adulto mayor | para darle más dignidad | para prolongar su vida cognitiva lúcida y no tenerlos muriendo ahí y reconocer el valor que el adulto mayor tiene {(DC) para la sociedad}
247. Luisa: profesora y con respecto a eso | no va solamente a los Hogares de Ancianos sino también a los hogares de la gente postrada | porque los: los policlínicos y los centros médicos tienen tienen-
248. P: atención domiciliaria
249. Luisa: atención domiciliaria | y claro fonoaudiólogo terapeutas y:
250. P: entonces si tú le pasas algo de dinero a la Luisa ese día y ella dice “¿puedo tomar la palabra?” (ríen) | esa conversación la tienen que tener | la defensa es la defensa | entonces “¿y por qué con un ciclo de cine?” porque ustedes no son sicólogas entonces “nuestra finalidad no era que ellos expresaran y sacaran sus emociones o rescataran la memoria por un tema de sanación mental | lo nuestro era una construcción cultural social compleja | no una cosa individual” | y algo que tenía que ver con la conexión de ellas con la cultura y no con lo psicológico | porque esto no era hacer algo para que ellas se sintieran mejor: no | era más bien para consensuar una visión histórica acerca de un período relevante en nuestra sociedad que no ha sido todavía resuelto y por eso hoy tenemos | el desinterés político y la situación en la que estamos | punto | ¿se fijan? si le preguntan a Pablo por ejemplo “Pablo ¿por qué tu quisiste trabajar el texto instructivo en un TP? ¿por qué?”
251. Pablo: porque: durante la: | el transcurso de los años los estudiantes de los colegios técnicos profesionales deben saber cómo implementar un manual de instrucciones ya que: a futuro cuando ellos se empleen en sus trabajos | el empleador en algún momento les va a pedir revisarlos
252. P: ¿y qué pasa si ellos no saben entender bien un manual de instrucciones?
253. Pablo: pueden cometer errores dentro de una fábrica | pueden ocasionar incendios accidentes
254. P: ya | ¿y de qué les servirá escribir | un texto instructivo?
255. Pablo: les servirá escribir el texto para:-
256. Nixa: les da competencias

---

<sup>52</sup> curso de Literatura chilena 2

257. Pablo: demostrar las competencias que:: tienen en cuanto a los conocimientos que aprendieron en el colegio
258. P: y también porque a lo mejor ellos eventualmente pueden crear algo | y necesitan hacer un manual | pueden querer presentar un proyecto | y necesitan realizar un manual | les da posibilidades de perfeccionar lo que ellos quieren hacer | ya entonces tareas | vamos a ir pensando en preguntas que ustedes creen que la comisión les puede hacer | y me parece la propuesta de Carla espectacular de que hagamos un ensayo con otros profesores | que no tienen por qué saber tanto del tema la idea es que también hagan las preguntas más obvias | esas preguntas que a uno se le van porque ya sabe tanto el tema que uno las ignora no más
259. Nixa: o pedir también | conversarlo con el papá el *pololo* que de repente no tienen idea de lo que uno está haciendo y contarles un poco y que le hagan pregunta
260. P: ¿te imaginas tú le dices a tú papá y te dice “te he dicho mil veces que *me carga* que andes con comunistas”? (ríen) | ¡voy a ir a hablar a la Universidad! | pero traigan preguntas hagan ese tipo de trabajo
261. Nixa: porque yo creo que uno no anda pensando en las preguntas porque ya:: como que sabe del tema pero tiene que tener conocimiento
262. P: ahora yo te digo por experiencia que las preguntas que más problemas producen son las más fáciles | ponte que te digan “¿y qué entiende usted por memoria?” | y uno queda “¡oh::! ¡cómo respondo eso!” | es mucho más complicado que te pregunten algo obvio ¿me entienden? o “¿por qué coherencia y cohesión y no solamente coherencia o cohesión?” cuestiones súper obvias | “por qué primero medio? ¿por qué no hicieron mejor en tercero que ya los niños están más grandes?” esas cosas obvias son las que de verdad a uno le producen problemas | y es súper triste
263. Paola: ¿qué pregunta obvia me podrían hacer a mí?
264. P: o sea la que tú planteaste es muy buena pregunta | o lo otro que te pueden preguntar por ejemplo:: si un profesor de lenguaje no trabaja en esta escuela ¿por qué usted se interesó en esto? una cosa así | o:: que entiende usted por un aula intrahospitalaria | tenemos que pensarlo | también es bueno que lo hablen con Marcela porque eso baja el nivel de ansiedad ¿alguna pregunta? esta es la pauta que usted debe conocer porque es la pauta con la que va a ser evaluada
265. Nixa: ¿dónde está?
266. P: esto querida Nixa está en el aula desde marzo cuando yo presenté por primera vez
267. Nixa: ¿en serio?
268. Luisa: sí
269. P: y la habíamos visto
270. Nixa: no me acuerdo
271. P: hace mucho tiempo lo vimos
272. Paola: no me acuerdo de ella
273. P: ¿hagamos algo? saquen sus tesis | | tenemos la portada chequeado con lápiz mina
274. Paola: ¿la portada?
275. P: la portada ¿está?
276. Paola: sí
277. P: ¿el resumen?
278. Rosmery: no
279. Paola: sí
280. P: ya póngale ahí | me falta el resumen | segunda hoja resumen | tercera o cuarta los agradecimientos | a mi profesora de grado | eso es personal
281. Paola: yo no quiero poner agradecimientos
282. P: ¿ni a dios?
283. Luisa: profesora nosotras pusimos agradecimientos y después dedicatoria
284. Paola: a don Pedro
285. Elexia: y a su esposa
286. Paola: y a su esposa
287. P: es que la dedicatoria es como:: lo mismo que el agradecimiento
288. Rosmery: no:: es muy distinto
289. P: ya | ahora | portada resumen agradecimientos/ [índice]

290. Luisa: [índice]
291. Elexia: introducción
292. P: introducción | si quieren agradecer/ algo suscinto | pongan algo como general
293. Elexia: muchas gracias
294. P: al hombre que:: me ha acompañado
295. Nixa: que yo amo
296. P: y que sabe que lo amo | y así puede ser cualquiera que venga a futuro (ríen) | no hay que nombrarlos a todos | ya sigamos | el índice que ya lo vamos a ver después | la introducción me interesa
297. Luisa: ay profesora en la introducción tiene que/
298. P: miren en la introducción dice (lee) “este {(DC) capítulo}” es decir esta introducción no es “bueno el tema que a mí me tocó” son todos estos puntos
299. Elexia: sí po una breve descripción participantes deficiencias preguntas objetivos
300. Luisa: es que nosotros lo hicimos directamente en el planteamiento del problema ¿hay que ponerle introducción?
301. P: introducción y le puedes poner estas mismas letras | a b c d e | para que nos aseguremos de que estén todas las partes | entonces por favor que nadie se me pierda dice (lee) “breve descripción y problema de investigación los participantes y contexto” a esto usted le puede colocar letra a descripción del tema y problema de investigación ¿ya? y ahí tiene que definir todo esto | describir brevemente el tema que usted decidieron realizar | el problema de investigación | nosotros tenemos un cuadrado que hicimos de Sampieri donde está todo esto sintetizado y eso lo pueden disgregar
302. Elexia: pero si esto lo dijo al principio profe
303. P: sí | no importa y lo vamos a revisar mil veces Elexia porque no todos lo tienen bien hecho | entonces mira los participantes del estudio el contexto | (lee) “b inserción del tema y el problema en el contexto de la literatura especializada | c deficiencias en el conocimiento | d preguntas de investigación | e objetivos general y específico | justificación relevancia y viabilidad | y eso fue la primera entrega que no les fue muy bien | entonces por eso me interesa que quede bien clara ¿ya? luego de eso viene el marco conceptual o marco teórico | es un capítulo aparte de la introducción que ya en sí es un capítulo
304. Paola: ¿y el estado del arte profesora?
305. P: el estado del arte es este
306. Elexia: va después de la viabilidad
307. Nixa: deficiencias
308. P: en el conocimiento | problema de investigación | también está ahí como el tema de inserción del tema | contexto de la literatura especializada | acá | entonces mira (lee) “supuestos teóricos conceptos clave desarrollados por otros investigadores en relación a un problema | método o marco metodológico | capítulo debe incorporar contexto donde se realizó la investigación justificación del empleo del método cualitativo de investigación y el diseño” en este caso no es en todos estudio de casos | me parece que estudio de casos es Franco solamente | ustedes son investigación acción ¿ya? | (lee) “letra c descripción del tipo de datos que fueron recogidos cuándo y cómo | descripción de la manera cómo se analizaron los datos una vez recogidos” eso también lo tenemos | (lee) “presentación del nivel de rigor y confianza del estudio” | esto no va en una cuantitativa yo no sé por qué::
309. Rosmery: cualitativa
310. P: en una cualitativa | no sé por qué lo pusieron
311. Nixa: jesa era mi pregunta!
312. P: en el fondo es la validez que le dimos a los instrumentos ¿ya?
313. Nixa: claro porque:: cuando nosotros hacemos una descripción de manera en cómo se analizaron los datos/ constantemente estamos bajando contenido y diciendo por qué lo utilizamos-
314. P: y lo otro que es peor que esto de transferibilidad/ no es propio de la esencia de una:: investigación cualitativa | porque la cualitativa es específica no es generalizable ¿se acuerdan de que eso lo vimos el año pasado | eso está mal ahí | eso de la transferibilidad y confirmabilidad no es de la:: cualitativa | pero podemos ahí colocar que validamos los instrumentos que utilizamos ¿ya? y eso incorporarlo en un anexo | análisis de datos también más que de datos en cualitativa se habla de evidencias | entonces por favor no le pongan análisis de datos coloque análisis de evidencias | porque tampoco es un estudio mixto ¿ya? lo que sí está bien es lo que



dice acá (lee) “debe organizarse en función de las preguntas y objetivos de investigación | debe dar cuenta de las unidades de análisis categorías metacategorías que se emplearon para organizar y analizar las evidencias” no los datos (lee) “el significado de cada categoría debe ser descrito” ¿qué significa que estos niños pertenezcan acá? ¿qué significa este otro grupo? (lee) “por último deben presentarse ejemplos relevantes de cada categoría para verificar la relación” ¿qué significa ejemplos relevantes? por ejemplo en el caso de Ros y Luisa | es lo que habíamos hablado al niño que le fue bien al que le fue más o menos y al desahuciado que le vamos a hacer el seguimiento | (lee) “conclusiones | presentación sucinta de respuestas a las preguntas de investigación/ referencia al grado de cumplimiento de los objetivos y justificación del grado de cumplimiento | c presentación sucinta de resultados de investigación y su relación con los estudios previos” aquí hay que redondear la tesis ¿se fijan? o sea conectar lo que conseguí con el estado del arte | conectarlo con el marco teórico | (lee) “presentación de implicaciones de la investigación” estas tres cosas de acá es lo que nosotros llamamos un plan de mejora

315. Nixa: ah ya

316. P: ¿ya? la presentación de las limitaciones y las recomendaciones para futuras investigaciones | bibliografía con su formato favorito APA y anexos con todo lo que corresponde | (lee) “mínimo de páginas sin considerar portada agradecimientos índice bibliografía ni anexos/ treinta | uno punto cinco interlineado | márgenes de 2 punto cincuenta y cuatro en los cuatro lados de la página | Times New Roman doce | redacción que emplee primera persona singular”

317. Nixa: yo

318. P: bien | (lee) “primera persona plural | nosotros | o bien tercera persona” | él | es para hacerlo impersonal (lee) “debe respetarse la opción a lo largo de todo el documento” | preguntas hasta acá | ya ¿bajemos?

## 2. ENTREVISTAS

### *2.1 Entrevista 1 Profesora Marcela*

Lunes 30 de mayo 2016 15:30 horas

Profesora Marcela – Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

| | pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

1. Investigadora: esta es una entrevista semiestructurada y tiene por objetivo confirmar/ algunas representaciones tuyas/ de lo que piensas respecto a la formación y a la investigación y:: | describir algunas que yo he llamado estrategias pero también acciones que tú realizas dentro de tu clase que pueden permitir que el estudiante desarrolle en un amplio sentido | su competencia investigativa o sus habilidades | | entonces lo primero que me gustaría abordar es tu experiencia en el aula como profesora:: experiencia como profesora universitaria:: tus distintas experiencias haciendo clases

2. P: a ver hago clases en universidad | desde el año 2002 más o menos 2002

3. I: ¿ininterrumpidos? ¿no has parado nunca?

4. P: nunca jamás he parado | y:: antes hice clases en colegio y un tiempo también en forma paralela colegio y universidad |

5. I: ya | ¿ya no haces clases en colegio?

6. P: no | desde el año 2009 más o menos | antes de iniciar el doctorado el 2010 dejé las clases en colegio pero:: hice durante hart rato:: clases en colegio | como unos nueve años

7. I: respecto a esas clases de colegio/ ¿cómo fue tu experiencia en esas clases?

8. P: buena yo trabajé en colegios subvencionados y en colegio de alto riesgo social | y buena la experiencia porque en el fondo e:: me permitió | como en ese tiempo yo había hecho el magíster | incorporar metodologías

que eran novedosas en ese momento y puntos de enfoque distintos | siempre centrado en el ámbito del desarrollo de las habilidades lingüísticas | e:: en chicos sobre todo de alto riesgo social y yo creo que significó bastante lo que uno hacía porque:: los sacaste un poco del esquema de tener que memorizar tantas cosas tablas de verbos e ir como más a la aplicación sobre todo en el área de la escritura que es lo que más a mí me gusta trabajar

9. I: yo te decía recién que nosotros como:: formadores de profesores de hoy | lengua y literatura o de lenguaje | en ese contexto el Mineduc ha cambiado sus Bases Curriculares

10. P: correcto

11. I: de séptimo a segundo medio\ | y:: ha puesto:: además de lo que tenía antes ha considerado el eje de investigación | en lengua y literatura en el fondo que los estudiantes aprendan a investigar | y:: en ese contexto de los cambios a partir de las Bases Curriculares | ¿cómo crees que debería ser esta formación?

12. P: es que yo creo que ahí hay varias cosas que hacer | primero yo hace mucho que no hacía clases en un primero de universidad y este año lo estoy haciendo y:: yo me di cuenta con mucha sorpresa que los chicos ni siquiera saben seleccionar fuentes para un trabajo | entonces no veo que ese eje se haya manifestado por lo menos desde este curso | de alguna forma lo que creo que es fundamental o sea son chicos que todavía | no saben la diferencia entre un artículo científico y entre citar de un diario por ejemplo | o sea no saben calibrar bien lo que son las:: las fuentes de investigación entonces me parece bien que se incorpore como eje pero no sé si se sabe trabajar |

13. I: es que no se ha traducido quizás en un ajuste curricular en la formación inicial docente

14. P: se ha solamente reducido a que los chicos sepan usar internet o sepan usar:: el Word | muy desde las TIC | muy reduccionista muy desde las TIC o sea si las saben usar pero no saben usar un Google Académico | no saben valorar una fuente no saben cómo citar una fuente entonces:: de verdad que yo pensé cuando tuve que pasar eso dentro de un curso de formación general yo pensé que estos chicos sabían ya nunca pensé que:: cuando yo dije busquen tres fuentes válidas que me iban a traer como:: “esta página de El Mostrador<sup>53</sup> sirve/” | o sea faltó poco para que me llevaran el Publimetro | y todavía entonces no veo que ese eje se haya manifestado | tengo entendido que eso debería estar hace unos años implementándose ya

15. I: claro claro

16. P: pero no se ve el efecto y cuando no se ve el efecto para mí no existe dentro del currículum-

17. I: ¿por qué? ¿tú crees que podría verse porque los estudiantes de primero han egresado recién?

18. P: recién claro | muchos han egresado recién y:: veo serias falencias en todo o sea no es que se haya cambiado el eje de conocimiento del lenguaje por el de investigación | no saben ni de investigación y tampoco conocen el lenguaje entonces eso me parece un poco trágico

19. I: mi percepción es que está declarado en las Bases la investigación como eje pero nada más

20. P: es que cuando el eje no pasa:: al programa | es como lo que pasa con la oralidad | uno encuentra más información en las Bases acerca de la oralidad pero en los programas todavía es comprensión oral | producción oral y yo siento cuando dirijo algunos trabajos de título en esta área que los chicos dicen “ya entonces voy a hacer una rúbrica” y todo se ha reducido a hacer rúbricas en el área de lenguaje | y:: se tiende a evaluar todavía la producción oral pero no a desarrollar la competencia/ entonces siento que estamos bastante:: *en pañales* en esas dos áreas por lo menos | comunicación oral y comprensión oral | oralidad en general y:: investigación siento que todavía lo veo mucho más lejano siento que en investigación | deberíamos ver algunos resultados de implementarse bien el currículum escolar de acá a unos siete ocho años más

21. I: oye y respecto a esa experiencia:: que has tenido ¿cómo describes tú la experiencia en la formación de:: estas habilidades de investigación? ¿cómo has abordado tú y cómo describirías tú la experiencia de formar en esto? si lo haces en primer año como lo has comentado o quizás en otras instancias | es una cuestión transversal | tardará más que solo un seminario de grado-

22. P: o sea yo creo que hoy por hoy ya tendría que ser mucho más que transversal o sea:: yo creo que:: | la investigación va a ser la base incluso de la:: del ejercicio profesional en el futuro | entonces por ejemplo/ yo distinguiría dos cosas que ya en el minuto lo hablamos | la diferencia entre lo que son las habilidades de

---

<sup>53</sup> Periódico digital

investigación y lo que es la actitud frente a la investigación | y a mí me extraña mucho que la actitud frente a una investigación siempre es negativa de parte de los alumnos como “¿por qué tengo que hacer esto?” como que fuera un castigo terminar haciendo una investigación en vez de ser un minuto en el cual ellos demuestran lo que aprendieron | lo que entendieron por lo que era ser profesor | siento que todavía estamos como:: como muy al debe entonces si tú me preguntas de habilidades de investigación | yo diría primero el saber e:: determinar un problema | que es algo que no saben hacer o sea:: ¿qué es un problema? y la diferencia de un problema con un tema\ | ¿ya? entonces ahí hay cierta problemática digamos | tampoco saben cómo diseñar objetivos | de investigación

23. I: sí::

24. P: objetivos una pregunta de investigación | no saben hacer eso y menos buscar la fuente apropiada | ellos creen que colocando en Google el problema les van a salir mil artículos | y no entienden que tienen que buscar en el fondo:: lo que se ha hecho | no saben lo que es un estado del arte:: | solo buscan por el nombre pero de ahí a entender qué es lo que ellos están investigando y que a lo mejor no les va a salir tal cual | si no les aparece así dicen “sabe que no se ha hecho nada” | entonces esas habilidades van aparejadas a las actitudes por ejemplo | la actitud investigativa tiene que ver con cómo yo manejo mi nivel de frustración/ frente a ciertas eventualidades que se presentan en una investigación

25. I: sí | de acuerdo a las clases que he visto tuyas efectivamente se presentan ese tipo de cosas | y no siempre se saben abordar ese tipo de situaciones entonces después quedan los grupos con menos integrantes la gente se atrasa:-

26. P: se enojan

27. I: se pelean

28. P: se pelean | o dicen “bueno este tema entonces no me sirve” | o sea desechan temas por ejemplo ahora estoy dirigiendo un trabajo de tesis relacionado con la capacidad de inferencia léxica | y ellos no son capaces por ejemplo dicen “ay es que no hay nada hecho en léxico” | pero no son capaces de generar una estrategia o de generar | si no que van sobre la base de “y si no me resulta” | que cuando las cosas están pensadas bien no tienen por qué no resultar/ a lo mejor no con los alcances que tú esperabas

29. I: pero ir con la idea predeterminada de que no va a resultar-

30. P: entonces todos terminan trabajando en escritura | porque creen que la escritura se ha investigado más | y lucen más | pero tampoco tú al finalizar la investigación | estoy pensando en una investigación acción || ve un impacto | metodológico

31. I: claro

32. P: porque hacen cosas muy general o cosas que ya han hecho antes los niños y que por repetición ahora lo están haciendo no más | |

33. I: actualmente estás formando a primero pero también estás en otros seminarios de grado/

34. P: sí | o sea trabajos de título para optar al grado de profesor de castellano

35. I: ya

36. P: en otra universidad

37. I: pero que tienen que ver con investigación/

38. P: por supuesto | o sea son investigación acción | una secuencia didáctica | se levanta un problema cualitativo obviamente | que emerge desde el análisis y la descripción de cierto contexto educativo

39. I: ¿y cuál es tu opinión respecto a por ejemplo lo:: los programas que se presentan para este tipo de cursos? porque pienso:: en el seminario de grado que estoy viendo hay un programa pero cuando yo miro las clases

40. P: ya (ríe)

41. I: a veces no tiene mucho que ver porque tienes que abordar lo que emerge igual que en una investigación tienes que abordar las problemáticas que van apareciendo en el momento | entonces el programa te dice por ejemplo van a ver escritura académica | claro y tú abordas en un momento de una clase en un manual donde tienen que ejercitar pero tú tienes que retroceder constantemente-

42. P: claro

43. I: retroceder al marco teórico al marco metodológico porque además es recursivo

44. P: exacto

45. I: entonces tienes que devolvarte | entonces ¿cuál es tu opinión respecto a los programas que te ha tocado abordar como documento como instrumento curricular | de estos seminarios o trabajos de título?

46. P: es que un programa de investigación es como un programa de escritura | no es que una clase tu veas como “hoy veremos la situación retórica | mañana vamos a ver la planificación de un texto” o sea no sirve desde el contenido | si no que es algo que tú tienes que ir practicando y que tienes que ir implementando | y el hecho por ejemplo del programa por el que tú me consultas actual de la UDLA | que tiene que ver con escritura académica siento que eso no es algo que tú debas dar dentro de un seminario de grado\ | porque no te da el tiempo
47. I: o sea quizás debería haber otro curso que-
48. P: de escritura académica
49. I: claro
50. P: o de alfabetización académica::
51. I: o de escritura que tenga una unidad-
52. P: correcto | lo que pasa es que ahora hay varios programas de escritura que han demostrado ser efectivos a nivel internacional | con tutores desde las disciplinas | ya no se trabaja la escritura académica como una escritura alejada sino que dependiendo del género y la disciplina/ en la que tú estás hablando entonces es ir como un poco contra la corriente o ser un poco ingenuo meter por ejemplo en un programa | o pretender que un programa tú lo vas a implementar a partir de una secuencia de contenidos |
53. I: finalmente en el caso del curso que observo tiene un curso previo | Seminario de Especialidad
54. P: correcto
55. I: y ese curso previo se complementaba con este | entonces tú tenías un producto | al final del Seminario de Especialidad donde los estudiantes tenían de cierta forma armado el marco teórico el marco metodológico | y esta segunda parte que era como “vamos a entrar al campo vamos a hacer las observaciones” con las técnicas que hayan escogido | pero no se da así | pese a que tú has sido la profesora | del curso anterior
56. P: claro
57. I: por cambios de:: de tema también | distintas cosas | al final tenían que devolverse porque la cuestión no es una receta
58. P: lo que pasa es que no había relación porque lo que tú hacías ahí era investigación | cómo se hace un marco teórico los tipos de investigación que hay | pero la verdad es que después si son trabajos cualitativos dependen del contexto *po* o sea si tú vas a hacer una investigación acción depende del colegio del curso entonces no puede haber relación a menos que tú estuvieras trabajando con ese curso el segundo semestre
59. I: entonces quizás el programa del curso debería ser un programa más general más amplio | porque aquí casi viene un syllabus de la clase 1 se hace esto
60. P: no | imposible
61. I: ¿y el seminario que tienes ahora no es así?
62. P: no | el seminario que yo tengo en otra universidad | tiene otro problema que es que depende de la práctica de los chicos | entonces cualquier problema que haya en la práctica rebota-
63. I: práctica profesional
64. P: práctica profesional | rebota en el trabajo de título |
65. I: los estudiantes están obligados a tener los dos cursos [simultáneos]
66. P: [paralelos] | en simultáneo | y meter una secuencia didáctica en la práctica profesional | de verdad que es problema porque a veces los colegios son súper cerrados o no:: no dejan que uno haga otras cosas distintas aunque sean seis u ocho sesiones | si no que más bien ellos lo que quieren es que tú implementes o que tengas resultados en SIMCE PSU | y eso claramente choca con el desarrollo de competencias |
67. I: es como lo que pasa con literatura | que sirva para varias cosas
68. P: claro:: | para el pensamiento crítico o sea:: para todo | y al final se termina:: sin el goce de lo que estás haciendo
69. I: claro
70. P: ni de la literatura en el caso de la literatura | ni de lo que [tú estás planteando]
71. I: [ni de la investigación] | ya | muchas gracias

## 2.2 Entrevista 2 Profesora Marcela

Lunes 20 de marzo 2017 17:30 horas

Profesora Marcela – Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

| | pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

P: profesora

(comentario) comentario de cualquier tipo

1. Investigadora: Hoy hablaremos respecto al Seminario del 2016 | donde estaba el grupo de Luisa | e:: estaba::

2. Profesora: Ros

3. I: Rosmery con Camila | -que luego Camila no siguió- | estaba Marcela con Paola cierto/

4. P: Nixa con Elexia

5. I: Nixa con Elexia/ | Franco Pablo y:: Estrella no/

6. P: Estrella que se retiró::

7. I: recuerdas algunas dificultades que hayas tenido que abordar en ese seminario/ a diferencia de otros seminarios o que recuerdes/-

8. P: eh:: sí | recuerdo | la dificultad fue que en el fondo | estas chicas e:: | como hicieron también estudios de caso e investigación-acción tuvieron algunos problemas con la práctica al comienzo | que no iban al colegio:: y eso también las frustró | y también recuerdo el tema de la falta de tolerancia a la frustración o sea:: no saben hacer trámites | si tienen que negociar una visita al hospital en el caso de Paola | mandaban mails pero si no les respondían los mails tampoco llamaban por teléfono | cuestiones súper básicas que tienen que ver con cómo tú te vas a | te vas a mover o te vas a:: integrar profesionalmente en el entorno | muy de esperar que la gente las buscara |

9. I: claro | y eso extrañamente suele pasar porque además la investigación es algo que te interesa a ti | tú tienes que luego con el tiempo hacer que al otro le interese | al principio es tú interés el que te moviliza

10. P: si tú analizas el discurso de la gente que hace sus investigaciones siempre es como “maldita tesis” | “maldito trabajo de título”

11. I: claro

12. P: entonces también hay una cosa que es social o sea que es cómo tú enfocas estas instancias y siempre son como un martirio | es complicado trabajar con gente que está pensando no:: | si vi en algunos grupos como:: esto de “vamos a hacer esto y nos va a resultar” que fue puntualmente el caso del trabajo de Elexia con Nixa | que se movieron para conseguir la Junta de Vecinos las viejitas los recursos | fueron a Santiago a buscar material pero esa actitud fue de un diez por ciento del curso

13. I: claro

14. P: que es la actitud que uno esperaría de alguien que está | en la instancia final

15. I: y que posiblemente la actitud benefició | en gran medida al trabajo porque ese es un trabajo-

16. P: es que ese es el trabajo

17. I: ese es un trabajo que realmente refleja lo que es un trabajo de investigación finalmente
18. P: es que eso tiene que ser
19. I: saber gestionar | los tiempos | los espacios
20. P: claro porque además los temas interesantes tienen que ver con eso | yo creo que el profesor de mañana tiene que abrir su: su perspectiva trabajar no solo en colegio sino que en juntas de vecinos | en organizaciones comunales | en ONG | yo creo que: uno tiene como misión y es lo que yo traté de hacer de abrir un poco el campo laboral también | porque mucha de esta gente llega después a hacer clases en colegio y se da cuenta de que no | que no le gusta | que mucha gente en la sala | que los grupos son grandes que la paga es poca | entonces yo creo que es misión un poco a través de la tesis una buena ventana para expandir
21. I: claro | hacerse necesario en otros [espacios]
22. P: [en otros contextos] donde el profesor sí debería tener una presencia: importante | lo que nos ha pasado con muchos alumnos que eran del interior | Franco por ejemplo | que ahora está casi de alcalde de: de Hijuelas de dónde era/
23. I: Petorca
24. P: de Petorca | y claro donde él es una figura importante y tú lo ves ahora en fotos donde está con el alcalde | súper autoridad porque yo creo que un profesor tiene que retomar un espacio que antiguamente sí tenía que era el ser una autoridad intelectual
25. I: sí
26. P: no es cualquier tipo | y eso es algo que | que se tiene que notar y creo que la instancia de trabajo de título puede abrir un poco ese campo
27. I: oye y ya que mencionaste este grupo de Nixa y Elexia | yo igual percibí que hubo estudiantes que requirieron mayor: ayuda de tu parte | guía
28. P: sí
29. I: yo digo ayuda pero recuerdo que textual dijiste “yo no les voy a escribir la tesis”
30. P: sí
31. I: pero tú los ayudabas harto en varios aspectos | yo recuerdo que hubo grupos de personas que no necesitaban tanto de tu ayuda y otros que sí | cómo se aborda esa: diversidad que tienes en el aula con estudiantes que necesitan que les repitan constantemente las cosas o devolverse varias veces
32. P: por eso es que este trabajo de seminario tiene que ser dúctil | o sea hubo sesiones en las cuales yo los cité todos juntos y estuvimos cuatro horas juntos/ | y otras en que los cité por horas
33. I: sí
34. P: te acuerdas/ sobre todo en la etapa final donde hay que revisar y tú dices ya | tú entre tres y cuatro | tú entre cuatro y cinco
35. I: distintos niveles de avance
36. P: distintos niveles de avance | por qué/ porque en el fondo cada uno tiene distintos puntos a favor y distintos puntos en contra | y eso es lo que va a determinar el grado de apoyo | lo que no puede pasar es que uno haga clases de/ seminario o sea: que tú termines diciendo esto se hace así entonces todos lo vamos a hacer así | casi como había una vez
37. I: como una receta
38. P: claro | como: este estudio este problema de investigación así como Sampieri | o sea hubo otras instancias de participación de coevaluación donde ellos exponían por ejemplo un ppt | su ppt de la presentación final | y el resto del curso actuaba como especie de falseador | iba negando las hipótesis: o poniendo problemas: justamente para incentivar esta capacidad que el alumno no tiene | que después en la defensa de tesis que ese es otro tema | cuando tú tienes que argumentar por qué tomaste ciertas decisiones y por qué no | por qué no tomaste otras | entonces eso para mí es fundamental
39. I: y en ese sentido el modo de abordarlo compartiendo y que fuera seminario | yo tuve la intención de ir a observar otros seminarios pero no funcionó: y sólo me quedé con el tuyo porque: el único que funcionaba realmente como seminario fue el tuyo/ | o sea los demás funcionaban con estas citas de 3 a 4 con este grupo de 4 a 5 con este otro | y los que no llegan no llegan | eran como más autónomos | entendiendo que el seminario de grado es la instancia para formar en autonomía en conjunto con las demás pero es el espacio donde tú demuestras que realmente | avanzaste en eso | me costó encontrar un

seminario que fuera realmente seminario | en este espacio súper frío pero que sí tenía una mesa que permitía que todos tuvieran la misma postura y pudieran dialogar como mesa redonda y compartir y opinar | y con honestidad poder decir sabes que tu pregunta o tu objetivo tiene estas cosas | por qué no pones mejor este verbo/ cómo lo haces tú para resolver esto tomar la decisión de abordarlo como seminario y no y no:: las dieciocho semanas que son | dedicarte desde la semana 1 a juntémonos de 3 a 4

40. P: sabes tú que lo que me sirvió para eso fue mi experiencia en colegio | yo creo que el entender que un primero medio o un segundo medio son las cosas más dispares que te puedes imaginar y tienes que ir personalizando ciertas estrategias | ir personalizando ciertos eventos | y yo creo que la experiencia juega a favor en el sentido de que uno entiende que | a mí no me sirve de nada que haya un alumno que está:: poniendo atención en todo y no está entendiendo nada | entonces las clases como más generales a las que tú aludes | se dieron sobre la filosofía:: digamos que el hecho de ir observando también el trabajo de los compañeros de ir escuchando los problemas que ellos tenían | también era positivo para para el propio alumno que estaba con los mismos problemas y que a veces ni siquiera era capaz de verbalizarlos

41. I: o de darse cuenta incluso de que los tenían

42. P: o de darse cuenta de que eso estaba siendo un problema | entonces esas instancias en común que fueron las que tú mencionas yo las usaba como cuénteme qué hizo hoy | en el colegio | o cuéntame cómo es el ambiente en tu colegio | cómo funciona el colegio | yo creo que mi experiencia en colegio me sirvió mucho más de lo que yo esperaba | porque tampoco a mí me iba a decir ay es que en el colegio no me dejan hacer nada | porque yo trabajé en colegios vulnerables donde de repente tenía muchas limitaciones e igual había que ir:: solucionándolo | por lo tanto eso era positivo en las instancias en que había que socializar lo que se estaba haciendo | porque iba modelando también las habilidades investigativas

43. I: claro

44. P: es que yo:: todavía me acuerdo | busqué inferencia léxica y no me salió en Google | ya a ver

45. I: no hay tesis de eso

46. P: no hay tesis de eso | no se ha escrito nada | ya pero usted buscó eh:: comprensión lectora/ | buscó si la inferencia se trabajaba en el contexto de la comprensión lectora/ ah no | ya busquemos | coloquemos acá en Google y todos buscando | todos aportando sí profe | yo encontré algo ahora que me acuerdo | entonces esas instancias de socialización son significativas para formar | una habilidad | yo creo mucho en lo inductivo siempre | no en lo deductivo | o sea yo les podía haber pasado una | hoja con toda la base de datos Scielo:: que en algún minuto también se hace te fijas/ | o ves las mismas bases de datos de la universidad/ cómo descargar libros yo entro con mi clave | ese tipo de cosas también | pero a mí me asombró que llegado a un quinto año a un cuarto año que los chicos no manejaran eso con la propiedad que deberían hacerlo

47. I: a un quinto e incluso a un sexto porque había gente que también estaba de antes

48. P: exacto | y ni idea | o sea yo no sé cómo hicieron sus otros trabajos | si llenos de plagios

49. I: claro | quizás hay debilidades en la formación previa | porque hay un curso que es Investigación Educativa | que está previo al Seminario | pero yo hice un focus y ahí los estudiantes señalaban que:: que les había servido mucho para saber citar | pero luego en la práctica en tus clases decía cómo cita así/ quién es este señor/ había uno que decía Mario y todos se reían y decían Mario Bross/ Mario Kreutzberger/

50. P: claro | si no saben o colocan la pura página | no entienden por ejemplo que la gracia es que si alguien va a leer tu trabajo | después tenga acceso a esas fuentes o sea:: no se sabe lo que es una investigación no se sabe para qué sirve | se piensa que es algo frente a lo cual yo solamente tengo que dar después cuenta de manejo de bibliografía/ y no es esa la idea

51. I: quizás está en juego el rol del investigador también | como posicionar ese rol como el rol del profesor como tú decías antes una persona importante a nivel intelectual | también el rol del investigador que es una persona que si bien puede-

52. P: claro | que tiene olfato | que ve problemas donde los demás no ven nada | y eso es algo que:: no se forma porque los trabajos que ellos hacen al interior de las asignaturas | que se llaman trabajos de investigación no son reales trabajos de investigación | es como aplico un marco teórico a una novela | ya voy a hablar de estructuralismo pero eso no es una investigación | eso es copio y pego cosas que dijo alguien

53. I: una investigación bibliográfica que tampoco tiene mucho impacto



54. P: no ninguno/ ninguno o sea solo la función acreditativa y no epistémica | como debería ser la escritura según los últimos estudios | o sea con una finalidad más bien epistémica o sea yo aprendo mi disciplina a partir de la escritura a partir de la lectura académica y no solo doy cuenta de lo que me sé | sino que soy capaz de hacer algo con eso | para mí eso tiene que ver con lo epistémico | que creo que queda muy al debe con el manejo que se hace al interior de las distintas asignaturas
55. I: quizás un seminario de especialidad y un seminario de grado no:: son suficientes para:: para esto o quizás es la forma en que se abordan o quizás son los conocimientos previos-
56. P: es que tiene que ser un eje | o sea si en programa dice el alumno da un examen el alumno da tres pruebas da dos talleres | debería ser el alumno termina con una investigación/ termina y con una investigación real de impacto | tal vez con más acceso a los colegios | tal vez con otro tipo de instancias
57. I: y eso podría relacionarse a las prácticas-
58. P: ligado a las prácticas a los cursos de lingüística a los mismos cursos de literatura | qué se sabe de didáctica de la literatura si estos chicos no saben | todavía creen que es ver valores o sea vamos a leer Baldomero Lillo para salvar la figura de nuestros mineros | y cuando tú asocias ya este tipo de instancias a:: otro tipo de situaciones es mucho más complicado | yo siempre he pensado en desvalorizar los aprendizajes | o sea en quitarle los valores asociados porque o si no tenemos haciendo clases de Orientación leyendo a Manuel Rojas | o clases d Orientación leyendo El caballero de la armadura oxidada | de autoayuda que es lo que prima en los colegios ahora | si los planes de lectura ahora son súper valóricos y se piensa que ello contribuye al pensamiento crítico | yo creo que habría que darle una vuelta | no estoy tan segura de que eso funcione así |
59. I: quizás también es posicionar al estudiante en un rol más activo que al parecer no le estamos dando
60. P: exacto
61. I: porque en el fondo yo tengo el control:: como profesor de las actividades y bien claro lo que harán en este momento
62. P: exacto
63. I: y luego se va a acabar este momento y viene otro
64. P: no corresponde hacer esa especie de evangelización a través de la literatura | no | yo creo que un chiquillo tiene que leer Crimen y Castigo o tiene que leer::-
65. I: completo
66. P: completo o sea no el resumen | tiene que leer alguna vez a la Pearl Buck | tiene que leer qué se yo a Kafka | tiene que tener un cuestionamiento mayor | y ahí se desarrolla el pensamiento crítico | a mí el otro día una alumna súper angustiada me dijo voy a hacer leer a mis alumnos La gallina degollada | y tengo problemas porque los apoderados dijeron que cómo era posible:: | entonces me dijo cómo lo abordo para disimularlo un poco y yo le dije habla de la inclusión:: pon otro tema valórico asociado pero no es lo que corresponde
67. I: pero es forzado también
68. P: es forzado es forzado pero hoy por hoy donde el profesor ya no hace clases | quien hace clases es el apoderado finalmente | que paga por un servicio y espera un tipo de información que al parecer no es capaz de darle a su propio hijo/ | claramente el tipo está pagando no para que su hijo lea La gallina degollada ni Crimen y Castigo | quiere que le hagan leer Donde vuelan los cóndores:: para que su hijo no se contagie de VIH o El caballero de la armadura oxidada:: por último tírate un Herman Hesse algo más profundo pero:: pero nada que el cabro tenga que pensar mucho | que le llegue no más el mensaje y casi adoctrinarlo | yo creo que ahí nuestra área perdió bastante entonces hacer investigación en esa área yo creo que también sería interesante
69. I: retomando el tema del eje | estoy pensando en que esa idea va por esa línea
70. P: exacto
71. I: que el estudiante de colegio de séptimo hasta segundo pero también hasta cuarto +tenga la posibilidad de abordar las temáticas que tiene la literatura+ desde la investigación
72. P: cierto
73. I: muchas gracias, Marcela

### ***2.3 Entrevista 1 Profesora Patricia***

**Lunes 27 de marzo 2016 17:30 horas**

**Profesora Patricia– Entrevista 2**

[ ] encabalgamiento  
| pausa breve  
| | pausa larga (superior a 3 segundos)  
Subrayado énfasis  
cursiva palabras, modismos o dichos del español de Chile  
- texto - intensidad baja  
:: alargamiento de un sonido  
+ + intensidad alta  
-texto corte abrupto  
xxx texto incomprensible  
\fin descendente  
/ fin ascendente  
{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado  
{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado  
P: profesora  
(comentario) comentario de cualquier tipo

1. Investigadora: Esta investigación tiene por objetivo indagar en:: cómo se va construyendo la competencia investigativa que es como le hemos llamado hasta ahora | en:: los profesores de enseñanza media
2. Profesora: ya
3. I: entonces la idea es como:: ya he observado varias clases de Seminario de Grado | dentro de la Universidad de las Américas | es la asignatura común porque otras carreras tienen además Seminario de Especialidad
4. P: claro
5. I: pero no todas | entonces lo que he hecho es observar las clases entrevistarme con profesores para:: conocer un poco cuáles son sus:: ideas respecto a la formación/ | de profesores en este tema | y en el caso de nosotros | particularmente porque desde hace poco tenemos un eje de investigación dentro de las bases curriculares que no teníamos antes
6. P: claro
7. I: entonces por ejemplo en el caso de ciencias siempre han tenido presente | explícitamente la investigación pero nosotros no | entonces es algo nuevo que se implementa hace poco tiempo | este es el contexto | esta investigación la comencé el 2016 | | y tengo algunos temas que preguntarte | cuánto tiempo llevas como profesora | formando en seminarios de grado o:: en cursos similares en universidades
8. P: o sea acá en la UDLA desde marzo de este año o sea llevo un mes | y en:: | la Alberto Hurtado lo hice:: {(DC) cuatro semestres} hasta 2013 | sí lo hice cuatro semestres | ahí lo hice más largo digamos
9. I: ya
10. P: hice esa asignatura |
11. I: también en carreras de pedagogía | en lengua/
12. P: pedagogía en lengua castellana sí
13. I: ya |

14. P: no sé cómo se llamaba | lengua y literatura no me acuerdo bien pero sí pedagogía media | o sea las mismas características de acá | y era un semestre | acá yo hice Seminario de Especialidad | el semestre pasado | y hice Seminario de Grado
15. I: ya
16. P: o sea en ese sentido llevo::
17. I: llevas más tiempo
18. P: llevo más tiempo | claro | porque en el fondo esta es una continuación del Seminario de Especialidad
19. I: claro | es como Seminario de Grado I y II |
20. P: es igual que Seminario de Grado I y II en el fondo
21. I: sí
22. P: sí tienes razón | llevo en realidad | el semestre pasado ya lo hice también
23. I: y allá también/
24. P: no | allá yo tomaba el Seminario de Grado/ | pero ellos habían hecho un curso anterior donde ellos habían hecho mediante metodología de observación participante | ellos ya habían levantado el tema | entonces yo llegaba al Seminario de Grado | y ellos tenían ya sus notas de observación en clase que era lo que observábamos al principio/ | los profesores que hacíamos | no ves que allá había varias secciones | ellos tienen una pedagogía más numerosa
25. I: claro
26. P: entonces ellos mediante la observación | ellos levantaban su tema | a partir de esa observación que ellos habían hecho o sea | tomaban un eje | escritura:: lectura | pero a partir de las notas que habían tomado digamos de su registro de observación que ellos sistematizaban y todo entonces ellos tenían que levantar un problema a partir de lo observado
27. I: ya
28. P: entonces no era solamente del interés de ellos
29. I: claro
30. P: si no que tenía que ver con lo que habían observado
31. I: y observado | como en asignaturas de práctica por ejemplo/
32. P: en las prácticas que habían hecho el semestre anterior | ellos llegaban al seminario con esas notas | tomadas digamos | esas notas tomadas | y te las presentaban y allí ellos hacían un análisis de lo que observaron/ y de ahí salía el tema
33. I: y ese funcionamiento es muy distinto a lo que nosotros tenemos acá/
34. P: sí | es un poco distinto porque nosotros acá en el Seminario | por lo menos ellos | se considera el tema que ellos quieren investigar | no deriva de una observación necesariamente:: ni de un registro de observación
35. I: claro de un diagnóstico a partir
36. P: de un diagnóstico que ellos efectivamente- si no de en el fondo su interés | ese es como el punto de partida | temas de su interés | ahora en el Seminario de Especialidad yo sí estuve un mes más o menos | un mes y algo | estuvimos viendo temas de investigación | o sea desde el punto de vista teórico | qué | más o menos qué es investigación | cuáles son los pasos los tipos de investigación | experimental:: no experimental | cuasi que es lo que se hace más en educación cuasi experimental:: | y eso ya va un poco a ellos pensando qué es lo que ellos van a hacer
37. I: eso que tú comentas son contenidos de un curso llamado EDU612/-
38. P: metodología de la investigación
39. I: sí-
40. P: yo lo hice-
41. I: para nosotros en realidad Investigación Educativa | un curso transversal a las carreras de la Facultad
42. P: claro
43. I: entonces también ahí:: tienen que retomar esas ideas | porque esos temas o bien se tratan de manera general | y muy poco acotados a la carrera | o bien quizás por tiempo | los otros entrevistados me han comentado que han debido partir el Seminario de Especialidad | recuperando esa información y tomándose un tiempo importante:: en mirarla
44. P: me pasó lo mismo | o sea yo lo hice | sin preocuparme de que ellos:: planifiqué hacerlo así porque igual quería tener una base común

45. I: ya

46. P: y de hecho para ellos fue muy sorprendente el tipo cuasi experimental yo les decía es que es experimental pero es con grupos formados o sea ellos no | ellos habían visto experimental y no experimental

47. I: claro como blanco o negro

48. P: y yo les dije no | tú estás con un grupo de personas | claro tú experimentas pero a esas personas tú no las elegiste al azar ni las llamaste y son personas que están en un curso entonces | y eso es lo que ustedes van a hacer | ustedes no van a convocar a personas de diez colegios de Santiago no | ustedes van a trabajar con un curso en un colegio y un curso donde puedan acceder entonces ese concepto | también lo que hice fue que leímos un paper en clases | justo encontré un paper que era cortito | era de diez doce páginas | de una revista no sé mexicana | entonces lo fuimos leyendo | y yo les dije miren esto está haciendo el tipo entonces aquí en la metodología él declara | entonces él declaraba que era cuasi experimental | dadas las características de la población y aquí cuenta- entonces lo fuimos leyendo | y eso fue increíblemente no se me aburrieron | súper bien lo pudimos leer bastante bien | entonces y también lo que hago yo con ellos es que hago búsquedas en internet en clases | en Scopus | buscamos de repente buscamos temas yo les enseño | pinchamos los papers | | les mostré algunos son pagados | no se puede acceder estos sí | y vemos el abstract | entonces un rato de eso | y de ahí eso es agosto completo:: más o menos principios de septiembre tuvimos la cátedra 1 que era básicamente:: qué es la investigación las características los tipos de experimentación lo mismo los enfoques cualitativo cuantitativo:: transversal longitudinal | pasé todos esos parámetros entonces ahí les fui diciendo | cuando ustedes quieran hacer algo | eso ya tiene nombre | o es cuantitativo o es mixto o es cualitativo | si ustedes quieren hacer entrevistas a tales personas eso es cualitativo | también les di la posibilidad de que ellos no hicieran necesariamente una investigación con personas | también pueden por ejemplo ver un tema en los textos escolares | el cómo se ve los temas en los textos escolares de:: séptimo básico por ejemplo | eso sería documental y no es con personas | entonces de ahí empezamos a entrar | y ellos empezaron a buscar sus temas | me hicieron propuestas de los temas | nos contaban | y ahí | como son poquitos alumnos en el Seminario | yo voy combinando un poco lo que hacemos en conjunto que es contar lo que ellos han investigado | darles yo orientaciones | a veces leemos papers por ejemplo a veces les paso pedacitos de metodología | leamos lo que hizo esta persona en fin | y hay ratos que ellos trabajan en su computador solos | por ejemplo una hora:: trabajan en algo entonces después me muestran a mí | o me mandan por correo ese mismo día:: | entonces por qué/ porque ellos tienen harta:: actividad en la semana entonces también esas tres horas seguidas que tenemos una mañana | también ellos muchas veces/ ocupan un rato en buscar y trabajar en sus temas | por ejemplo esto que tú redactaste tienes que darlo vuelta tienes que hacerlo así tienes que mejorar esto | no dijiste lo otro entonces de repente ellos con el mismo archivo/ | se dedican a escribir | o buscamos juntos por ejemplo bajamos unos tres papers | yo les digo mira estos papers úsenlo para el marco teórico | el año pasado | en Seminario de Especialidad hicimos esta revisión teórica | de la investigación de los enfoques y:: ellos buscaron su tema/ y trabajamos en constituir el marco teórico | | eso fue básicamente lo que hicimos | y eso les permitió a ellos ir delimitando un poco el tema y aprender a buscar también

49. I: que es un poco lo que dice el programa también

50. P: sí

51. I: si uno mira el programa | se termina en el marco teórico | igual uno tiene que tener claridad de que la cosa es recursiva y se vuelve a visitar todas las veces que sea necesario

52. P: claro

53. I: pero la idea es terminar con el marco teórico | así que lo conseguiste

54. P: lo conseguimos | de hecho el examen | lo que ellos me mandaron yo les pedí la portada | una portada bien hecha como tipo tesis | me tenían que hacer el índice con lo que tuvieran | hicieron el marco teórico hicieron | las preguntas de investigación los objetivos/ | una pequeña introducción y el marco teórico

55. I: súper

56. P: claro | eso fue la última entrega y esa entrega llevó la nota del examen | y este año la primera clase yo les volví a mostrar eso que me entregaron en diciembre y lo fuimos | y lo fuimos revisando | | partimos de ahí digamos | ustedes hicieron esto |

57. I: es buena esa revisión de:: lo hecho hace un tiempo atrás

58. P: claro

59. I: porque a veces los estudiantes muchas veces lo dejan ahí y no lo vuelven a mirar hasta marzo

60. P: claro

61. I: entonces ese vacío de ese tiempo:-

62. P: y yo les comenté | yo les dije mira | aparte de la nota que ellos saben la nota que tuvieron | yo les dije mira | porque yo los tuve que volver a leer también | los tengo ordenados en carpetas | yo leí | y este año de los cinco del año pasado | tres están haciendo seminario conmigo ahora entonces es fácil | yo me metí les leí y les hice comentarios | mira el año pasado tú hiciste súper bien esto | trabajaste bien | definiste el tema pero/ | tal cosa | el marco teórico trabajaste mucho esto que no es tan necesario | te faltó trabajar este otro tema

63. I: claro

64. P: entonces partimos | partimos haciendo esa revisión | y ahora en lo que estamos ahora en marzo | mediados de marzo súper fuerte con la metodología | porque ellos en general | hicieron buenas búsquedas de marco teórico | pero son cosas | teóricas y elevadas por ejemplo mira no sé tengo una niña que está trabajando el tema del indigenismo:: que quiere ver la figura del indígena cómo los alumnos la perciben | cómo leen literatura relacionada con {(AC) indígenas} entonces partió:: con no sé las Naciones Unidas | los indígenas en el mundo son no sé cuantos millones | su cultura está invisibilizada | ya pero qué vas a hacer/ qué vamos a leer/

65. I: acotemos

66. P: qué vamos a leer en la clase | cuál es tu metodología qué estai pensando | cómo vas a recoger las muestras | un ensayo sobre el indigenismo | ya y tú vas a tener tiempo/ vas a pasar el ensayo/ entonces estamos en una etapa súper fuerte de la meto- o sea ahora estamos empezando | y yo los estoy haciendo más que nada pensar en eso | y ahí | ah no sé es que yo había pensado hacer esto y esto | no es que el ensayo no te lo recomiendo o sea si tienes un cuarto medio aunque tengas un cuarto medio igual un ensayo es una cosa de largo aliento o sea | pa tu tesis no | mejor hagamos una cosa más acotada busquemos a lo mejor un género | un pequeño cuento una descripción:: de algo | un ser indígena desde ponerme en el rol | ah profe qué buena idea | y ahí se les ocurren | y ahí en realidad estamos un poco | un poco en eso | yo creo que la ventaja de este seminario es que los alumnos están muy motivados | porque son sus temas

67. I: sí

68. P: y realmente | o sea | en eso yo les dije ustedes saben | yo soy | trabajo mucho en lectura pero si ustedes quieren hacer escritura no importa yo me adapto | y yo buscaremos material | y si tienen que hacer oralidad | también | entonces ya | el eje que ustedes quieran la actividad que ustedes quieran | si tienen acceso a una escuela de adultos | háganlo en escuela de adultos | todo el mundo piensa colegios | no les digo yo

69. I: sí por supuesto

70. P: incluso acá en la misma FEDU había un programa de español para extranjeros | de español para haitianos

71. I: sí::

72. P: si quieren ir ahí y quieren tomar- | lo mismo o sea | no fue un seminario dirigido o sea se hace lectura o se hace escritura no | fue en ese sentido:-

73. I: muy libre a elección de ellos

74. P: libre para que ellos se motiven | y en realidad | a ellos les gustan sus temas me cuentan cosas llegan con libros que han buscado:: | han buscado libros en ese sentido me han dicho mira profe encontré este libro::

75. I: oye y respecto a las habilidades de investigación | porque igual te los encuentras ya terminando la carrera | cómo percibes tú la formación en habilidades investigativas en una carrera de:: formación de profesores de enseñanza media/ | eh:: pensando en que:: uno se encuentra con estudiantes que:: posiblemente no manejen ciertas cosas de metodología pero también tienen que enfrentarse a temas más actitudinales de repente que la investigación te pone en frente | entonces te pregunto ahí cómo se abordan estas habilidades/ cuáles son las habilidades que desde tu punto de vista habría que reforzar a esta altura en cuarto año o quinto | todavía les falta:: respecto a la investigación

76. P: sí a ver yo:: encuentro que la formación es como:: o lo que yo veo en ellos/ es que tienen una cierta base mínima | pero que hay que reforzarla necesariamente\ en qué:: se nota eso | por ejemplo | en cosas buenas que yo veo/ es que están motivados o sea no son alumnos apáticos | para nada | o sea todos tienen su tema y les gusta y tienen ideas y cuentan las ideas y por qué les interesa el tema y qué quieren hacer y quieren leer esto y quieren formar grupos entonces tienen ideas de cómo hacer con los estudiantes | y eso lo encuentro que es súper bueno | y también ellos escriben bastante bien | yo les dije sus escrituras del año pasado su examen/ era fluido de leer estaba bien escrito o sea era:: yo los encuentro que ellos escriben bien | o sea ya:: adquirieron

eso de la escritura digamos académica o de la escritura por lo menos estándar | un registro estándar | como súper bien logrado

77. I: ya

78. P: sí fíjate eso sí | yo creo que lo que les falta en cuanto a habilidades de investigación eh:: son cosas más de escritura académica por ejemplo qué les falta el uso de la norma APA | súper mal | o sea yo les dije cómo en la carrera nunca les pidieron norma- o cualquier norma | Chicago podís pedir otra | eh no por ejemplo:: yo les tuve que corregir bastante y se los mostré y dedicamos una clase entera a la famosa oye pero cuando es cita de más de cuarenta palabras va aparte o sea cosas tan básicas como esa/ |

79. I: claro que no estaban

80. P: no | las referencias Martínez paréntesis 2015 | o sea eso hay que hacerlo siempre | me ponían no sé es un libro de:: Juan González llamado tanto no:: González 2010 no más | no me tienes que poner el nombre del libro | entonces eso todavía les cuesta | yo me di cuenta de que en la carrera | en los trabajos que les pidieron en los informes de lectura o lo que sea/ | no fueron consistentes con la con alguna norma | porque por último que sea-

81. I: cualquiera

82. P: una norma cualquiera | o sea yo desde ahí estoy partiendo de/ cero\ o sea oye citen así | las referencias se hacen así:: de repente me ponen el autor y el libro y no me ponen ni el año ni la editorial por ejemplo | entonces eso es súper débil o sea lo que es la escritura científica o uso de alguna norma pa citación y referenciación | eh:: y también poca lectura de papers | | o sea se manejan con los textos por ejemplo si estamos hablando de:: yo les pedí una bajé por ejemplo a los que van a trabajar con cuento eh:: en el marco teórico un poco de lo que es la secuencia narrativa | ya se manejan con “Las cosas del decir” por ejemplo súper bien | o alguna didáctica de la lengua en fin el eje de lectura escritura | pero por ejemplo ahí yo les mostré lo que era Scopus les dije vayan a Scopus | en la Universidad es liberado lo pueden ver acá en su casa no así que aprovechen de hacer las búsquedas acá y | les di por ejemplo para el año pasado la cátedra 1 cada uno tenía que leer un paper y hacer un resumen del paper | y tuvieron que leer el paper entonces les enseñé mira este es el resumen aquí presentan la introducción entonces mira eso fue bien de cero entonces les dije en los papers está lo último que se está haciendo por lo tanto:: | necesariamente van a encontrar y busquen papers | coloqué lectura de textos narrativos:: coloqué comprensión de lectura coloqué escritura de ensayos | está lleno de papers de educa- tanto en revistas de educación/ como de:: área lenguaje | entonces yo me di cuenta también que no estaban familiarizados con los papers | así que:: eso fue una cosa importante de mostrarles | hasta el día de hoy/ la última clase/ pusimos en Scopus comprensión lectora y yo les dije vayan y pongan distintas palabras claves | vean lo que les aparece y busquen hasta que encuentren un paper que les sirva

83. I: o sea dos temas que parten de cero en seminario de especialidad/

84. P: sí | escritura académica y lectura de papers | o sea ellos se manejan más bien con las fotocopias que le dan los profes:: en fin | con algunos libros de la carrera no sé po Las cosas del decir te sirve pa un montón de cosas

85. I: sí

86. P: es como un texto base para el análisis del discurso | pero no puedes hacer una tesis con Las cosas del decir o sea tienes que buscar experiencias:: en fin y también les enseñé a buscar tesis de otras universidades | | nos encontramos que la:: Universidad Academia de Humanismo Cristiano tiene todas las tesis de lenguaje en un lugar | les pasé el repositorio | y ahí buscamos los títulos y se pincha y se abre entonces dije ahí | pinchamos y abrimos | entonces ahí también puedes citar una tesis de otro estudiante que también buscó información | | eso me ha tocado o sea cuando tú les das eso | | ellos escribieron marcos teóricos y yo tengo marcos teóricos de diez páginas que ya es algo porque el año pasado terminamos el año con esos marcos teóricos

87. I: claro

88. P: que en el fondo hay que mejorarlos | en algunos casos alargarlos pero pero ya es algo | y no están citando un libro | o sea yo les pedí ocho referencias mínimo entonces en el fondo es eso

89. I: tal vez habría que partir antes | con eso y no llegar a Seminario de Especialidad-

90. P: o sea:: me llamó la atención que en los cursos cuando les pedían trabajos de investigación/ por ejemplo que no hagan una lista de bibliografía bien hecha | por ejemplo eso es raro | que no la hagan | es raro más en la carrera nuestra | en general es raro pero en la carrera nuestra es más terrible porque se supone que lo mínimo que tú tienes que hacer es decir qué libro usaste | o sea ellos lo dicen si no es un tema de plagio es un problema

de que no saben poner una lista de bibliografía/ | entonces esa es una carencia que me parece rara para alguien que hizo trabajos de investigación incluso desde el colegio

91. I: sí | y en todas las asignaturas posiblemente o en la mayoría de las asignaturas de la carrera

92. P: claro o sea cómo no poner o sea::

93. I: cómo ningún profe te enseñó

94. P: te lo corrigió y todo | entonces ahora yo les estoy haciendo hartito | lo proyectamos adelante o sea arreglemos esto al tiro esto tiene que ser así tiene que ser con cursivas el nombre del libro | o sea no lo ponen con cursiva por ejemplo | o sea ya estoy en la etapa que los reto porque no puede ser a estas alturas estar entregando un libro sin cursivas o sea me están entregando un título sin cursivas | esas cosas y lo otro que les digo yo es como no angustiarse porque a veces sienten que es como mucho | mucho y yo digo no | tengan sus tres o cuatro papers regalones ahí y úsenlos para la bibliografía | y no se sientan en la obligación de dar cuenta de veinticinco papers de la actualidad porque eso es mucho y nadie lo hace | entonces quédense con unos poquitos papers | quédense con unos tres libros y tengan diez referencias | y las usan | para que no sientan que tienen que tener cincuenta mil referencias o veinticinco referencias de un tema | no porque eso es mucho y se les va a alargar el marco teórico tanto que no van a hacer nada | no angustiarlos | | como que ellos sienten que es mucho la tesis | que es un desafío

95. I: es que también el concepto tesis tiene como asociada esa angustia | la sensación de que no voy a lograrlo de que falta mucho | que es mucho trabajo también

96. P: es que además ellos lo hacen en paralelo con muchos ramos | entonces ellos están además con pruebas en otros ramos |

97. I: sí

98. P: están cumpliendo con las otras asignaturas | entonces::

99. I: el Seminario de Grado debería ir con la Práctica

100. P: está con la Práctica pero además | porque los cabros tienen ramos atrasados

101. I: pero claro cuando tienes la malla desordenada entonces ahí | también se da por un tema de creditaje en el fondo | el creditaje te permite tomar carga extra

102. P: claro | pero no es lo ideal po | porque no están concentrados en la tesis | solamente |

103. I: {(AC) no es lo ideal} | hay una relación entre la investigación que realizan y:: la Práctica Profesional/ sacan información de ahí aplican algo ahí/ cómo funciona esa relación/ o no la hay/

104. P: tú dices:: en la realidad/ o en el ideal del Seminario de Grado/

105. I: en la realidad de este curso:: que tú estás armando ahora-

106. P: en la realidad | mira | debería estar bastante vinculado con las personas que | van a hacer experimentación:: con estudiantes | pero el problema es que hasta la clase del 20 de marzo todavía no tenían asignado el centro de práctica | tenían asignado el centro de práctica pero no el curso | entonces no saben- por ejemplo hay gente que se planificó:: que quería hacer el ensayo en cuarto medio | y yo dije a ver qué pasa si te dan la práctica en un séptimo en un octavo

107. I: y es raro que te den cuarto medio de práctica

108. P: yo dije de partida no te van a dar cuarto medio | entonces en el fondo en la etapa en la que estamos ahora que es en el aterrizar el tema y en tomar las muestras en aquellos que quieren ir a:: que van a ir al colegio y que es ver qué curso les tocó | en qué curso van a aplicar ellos y qué van a hacer | | puede que tu profe quiera pasar el programa de segundo medio tal cual es el programa y no tiene nada que ver con que tú estés- hay dos personas que están trabajando con relecturas críticas de los cuentos infantiles | entonces a lo mejor no va a querer hacer una relectura de los cuentos infantiles |

109. I: claro

110. P: entonces vas a tener que conseguirte otro profe que te permita tomar muestras en tu curso:: en un octavo en un primero | entonces yo les dije si están muy complicados con eso:: pueden hacer en vez de una experimentación con resultados hagan una propuesta didáctica | a partir del tema que ustedes investigaron | y eso hay que verlo con el colegio que les toca

111. I: sí

112. P: pero ellos se lo plantearon originalmente lo planteamos como | tomar | o sea hacer experimentación con un curso de:: un colegio real

113. I: claro | porque finalmente de eso se trata-

114. P: porque ahí tienes datos resultados y conclusiones | formas un proceso de investigación bien hecho | de eso se trata | o de investigación con experimentación | pero:: yo les di también la opción de:: a lo mejor hacer análisis documental de pruebas de textos escolares de otra cosa si no pueden tomar las muestras
115. I: claro | yo tengo posibilidad de saber qué cursos tienen
116. P: ya
117. I: no soy yo la que gestiona las prácticas ni los centros de práctica pero tengo posibilidades de saber-
118. P: eso sería bueno que ellos lo supieran porque estamos en la etapa en que ellos tienen que hacer la metodología tienen que hacer el diseño/ y como no saben el curso | no saben bien qué podemos hacer con ellos | pa tomar muestras | y te cambia todo
119. I: claro | oye y respecto a:: lo que te comentaba hace un rato de:: esta incorporación del eje de investigación en Lengua y Literatura | cómo ves tú que esto:: eh:: se traduce en la formación docente/ en la formación inicial docente | se ve algo se vislumbra algo o todavía es muy pronto para decirlo/
120. P: no lo sé fíjate | yo sé que está en las Bases | ahora si tú miras las Bases los objetivos relacionados con la investigación son poquitos | son como no sé los de escritura y lectura ocho de cada uno nueve de cada uno | y usualmente uno ve que la investigación está al servicio de algo o sea si estás haciendo el Siglo de Oro investigas algo en el fondo | no sé no tengo el panorama muy claro | o sea yo creo que lo que yo estoy haciendo en el Seminario | es que ellos en el fondo aprendan a investigar | y que ellos después lo van a usar en sus cursos | pienso yo | en su práctica | que lo sepan usar en sus cursos digamos | cuando les toque hacer eso porque fundamentalmente la investigación está al servicio de algunos de los contenidos que se ven en:: en cada año
121. I: claro | pero todavía un poco invisible respecto a los otros ejes
122. P: sí sí | yo creo que se ve:: claro que se ve poco | y yo creo que en el fondo la única forma de hacerlo | es que uno les de a los alumnos tareas de investigación | o sea por ejemplo en vez de uno a lo mejor explicarle quien fue Garcilaso cuál fue la importancia Calderón | a lo mejor | repartir o sea que ellos sean capaces de diseñar actividades de investigación | y también uno darles actividades de investigación | el Seminario como es pura investigación | ellos están bastante solos en eso o sea hay clases en que un módulo vemos temas comunes o ellos hacen una puesta en común de lo que llevan | después ellos tienen búsqueda en computador y después me presentan entonces ellos de por sí el marco teórico no se los voy a hacer yo en ningún caso o sea yo a lo más les voy a decir esto está bien esto está completo y ellos tienen que gestionarlo entonces en el fondo la única manera de instalar habilidades de investigación | es que se reemplace el rol protagónico del profesor | por tareas que los estudiantes tengan que hacer | o sea esa es la manera de hacerlo | es la única manera | o sea en la manera que uno hable mucho y llene mucho espacio y entregue mucha información/ | los alumnos toman apuntes no más
123. I: claro y no se trata de eso | por algo es un Seminario
124. P: exactamente
125. I: respecto de eso estaba pensando en:: pensando en la sala de clases aula escolar/ | en que también los estudiantes deben en algún momento reconocer la importancia que tiene la investigación así como no solamente a nivel educativo sino que en general | la investigación proporciona espacios para ir mejorando la tecnología mejorando nosotros mismos entendiéndonos también entonces aparece de repente la idea de los profesores que señalan que parece que es primera vez que nos sentamos a pensar en la importancia de la investigación no solo en el aula si no que de manera transversal para la vida-
126. P: lo que pasa es que para hacer investigación tú tienes que o llevarlos a una biblioteca | que ya implica un cierto desorden en la clase tradicional | o sea en el fondo si tú quieres como profesor que está en un colegio hacer investigación y tú no les vas a pasar lo que es el Siglo de Oro sino que los vas a llevar | tienes que ir con todo el curso | por ejemplo a la biblioteca | que busquen en ciertas historias de la literatura o a los computadores disponibles y que después te entreguen un resultado de la:: de lo que ellos hicieron | entonces eso igual te cambia un poco la manera porque | tú en una sala de clases si no tienes los libros y si no tienes computadores cómo investigas lo que es cualquier tema/ | ese es el punto que tiene una parte de recursos que tienes que tenerlos |
127. I: oye y te has encontrado con alguna sorpresa/ | algo positivo o algunas dificultades que hayas tenido no solamente en este seminario sino que para atrás en tu experiencia formando en investigación | algo sorpresivo que puede ser positivo o no o alguna dificultad importante que haya aparecido en una sola ocasión o recurrentemente respecto a la formación de profesores y a sus habilidades de investigación/



128. P: mira | bueno yo creo que lo sorpresivo como positivamente es que en realidad los alumnos son súper capaces de hacer cosas | que a veces uno en realidad los lleva muy de la mano y en realidad sí son capaces de hacer cosas y en realidad | me tocó muchas veces:: - bueno cuando uno hace el Seminario habitualmente uno está también en el Examen de Grado | entonces eso es bonito porque uno cierra el proceso o sea me tocó en la Alberto Hurtado tomar muchos Exámenes de Grado en ese sentido | varios semestres | y acá también he tomado Exámenes de Grado pero no eran alumnos míos de:: de Seminario | pero ver que en realidad ellos son capaces de dar cuenta de su tema | y lo hacen súper bien | aunque están nerviosos en el Examen de Grado lo hacen bien en general te sorprenden positivamente | eh:: qué otras cosas | bueno yo creo que el gran pero que tiene que es de los cursos que cuando la gente | ya sea que flojea o que le cuesta | se nota más | porque tienen que hacer entregas y tú ves que la entrega es algo súper pobre o sea me tocó de repente tener entregas con alumnos que de la entrega anterior no cambiaron nada | por ejemplo | o no agregaron nada o sea se nota mucho el que no trabajó en su tema |

129. I: más ahora que estás en un curso pequeño | se nota más

130. P: pero en general en los cursos se nota porque allá también éramos tres secciones paralelas | de modo que uno no tuviera más de doce alumnos | y muchos hacían el trabajo en grupo entonces uno tenía usualmente entre cuatro y cinco investigaciones que no era mucho | entonces uno igual se daba cuenta | no eran treinta temas en paralelo sino que eran cuatro o cinco | entonces yo en general tenía un panorama súper claro de lo que estaban haciendo | me daba cuenta al tiro cuando ya tu empezabas en agosto septiembre principios de octubre/ poco nada de marco teórico | dos ideas | algunos se daban vuelta con Van Dijk para el análisis del discurso | y ahí se dan vuelta en dos ideas y tienen una página:: se nota | entonces en ese sentido la investigación deja ver muy bien los que se entusiasma y son capaces de hacer algo | y los que:: no | y lo otro positivo que tiene es que vi muchas veces lograr resultados prácticos desde la teoría | o sea me acuerdo por ejemplo de un cabro que usó estas macrorreglas de Van Dijk | para:: lo usó para enseñarle a los alumnos a hacer resumen | y le funcionaron súper bien | o sea él tenía | y era un grupo complicado | porque a él le habían dado o él lo hizo en una especie de taller para los que les iba mal en la asignatura de Lenguaje | los mandaban a un taller que era ponte tú los viernes en la tarde | y él en ese taller para ayudarlos/ | hizo su investigación en eso | les enseñó las macrorreglas | y les enseñó a usar las macrorreglas para resumir información | y le sirvió:: y no siendo un alumno brillante del curso ni de la carrera/ mostró resultados en ese sentido y nos mostró resúmenes escritos por los cabros y uno dice claro esta cosa que es tan teórica análisis del discurso postura teórica | no/ el aplicó las cuatro macrorreglas enseñando | | entonces en ese sentido es como interesante ver que de estas cosas que uno las estudia siempre en teoría\ ya sea:: teoría de análisis de textos:: literarios o de texto no literario como Van Dijk funciona | este año tengo dos alumnos que están haciendo lectura de:: los cuentos infantiles los cuentos de hadas/ | y tienen una propuesta de relectura de los cuentos de hadas | y están trabajando con las funciones de Propp por ejemplo | todo lo que uno más o menos ve que es como teoría de texto narrativo | ellos quieren hacer eso ellos quieren hacer algo con eso entonces yo creo que también van a tener resultados en esa línea | y eso me pareció siempre interesante o sea me pareció | súper bueno los que toman como estas grandes teorías | de autores muy conocidos/ y hacen algo en la sala de clases | y logran algo | logran una escritura de cuentos una escritura de biografía una escritura de noticias:: | y en ese sentido me tocó mucho verlo con cuentos y con noticias | ver personas que hacían cosas como:: creativas en ese sentido

131. I: ellos también se dan cuenta/

132. P: y ellos se dan cuenta de que logran algo concreto | como en la asignatura:: | además que mira muchos muchos estudiantes en práctica te dicen que los profesores guías de ellos | son súper poco motivados

133. I: más tradicionales-

134. P: clases fomes | mucho libro entonces ellos llegan como que lo que plantean/ | realmente resulta novedoso y en ese sentido sus experiencias de toma de muestras en el fondo | que son interacciones de aula | les resultan positivas | porque claro ellos traen actividades más mejor diseñadas:: más entretenidas:: | entonces en general he visto como resultados súper interesantes de las intervenciones de aula que han hecho | o sea recuerdo esta de Van Dijk que uno dice Van Dijk qué fome las famosas reglas de:: supresión generalización todo | y yo las encontraba como que uno pasó rapidito cuando hizo Lingüística del Texto en realidad/ | al sentarse con los cabros a hacer algo logró que los cabros hicieran | cabros malos de un taller de recuperación/ | hicieran algo con esas reglas e hicieran resúmenes bien | yo creo que pasa lo mismo con escritura | me tocó

también ver técnicas de: escritura/ y gente que logró que los chicos hicieran por ejemplo noticias: reportajes: como | interesantes digamos mejor elaborados | lograron eso | eso me tocó hartó

135. I: buenas sorpresas

136. P: me tocó más bien sorpresas positivas en ese sentido

137. I: y: pasando al tema de los programas de asignatura | | indistintamente de la universidad | qué te parece el modo en que están presentados los programas de asignatura/ | unidades/ contenidos-

138. P: tú dices los programas ministeriales/

139. I: los programas de nosotros como universidad | nosotros te entregamos un programa y te decimos-

140. P: ah: tú dices el programa de asignatura ya/

141. I: tienes que pasar estos temas en este Seminario de Especialidad | estos son los contenidos | cómo te parece que está armado pensado estructurado ese formato | de repente de decir estos van aquí | y en el caso de nosotros hay unas vacaciones de dos meses | y después viene esta otra parte

142. P: -el Seminario de Grado- | mira | me parece en general que están bien | ahora yo pienso que el programa igual es una guía y una orientación o sea yo no vi las cuatro unidades al pie de la letra | en el programa de Seminario de Especialidad | parece que había un recorrido por un montón de técnicas en fin | yo hubo cosas que vi y cosas que no vi no más | y en el Seminario de Grado lo que sí | no me gustó digamos es que está orientado a la investigación cualitativa | netamente cualitativa | y yo en lo personal hago investigación bastante cuantitativa | o mixta | entonces yo: siempre veo el seminario/ | como abierto en ese sentido | a lo cuantitativo o a lo mixto | no lo veo sólo como investigación cualitativa entonces no sé por qué el programa está formulado así | porque creo que uno no tendría por qué formularlo solo cualitativo/ o sea si uno hace una cierta toma de muestras y te permite | hacer datos por ejemplo de: distinto tipo ya sea con cuestionario con encuestas o con algún tipo de prueba | lo deberías tener orientado a los dos enfoques | o sea eso me pareció raro | que estuviese sólo- de hecho lo dice en la descripción y luego también en las técnicas de investigación y características de la investigación cualitativa | yo no lo vi así | yo le dije a los estudiantes si ustedes quieren tomar algo que se puede cuantificar y ustedes me van a mostrar porcentajes y tablas | y eso va a ser mixto/ o va ser cuantitativo pa mí está bien | no tiene que ser cualitativo

143. I: necesariamente

144. P: ni obligatoriamente | esa crítica yo le hago al programa | yo haría un seminario de investigación educativa

145. I: por último me gustaría llevarte a: la experiencia que tienes que tuviste que has tenido | como profesora de aula escolar

146. P: ya

147. I: también pensando en cómo: se forma a los estudiantes de Enseñanza Media, séptimo y octavo en investigación | un poco lo que hablábamos antes pero desde lado del profesor | también pensando en lo que dice el currículum lo que dicen los programas como guía pero también uno tiene que en algún momento dar cuenta de lo que ha hecho al respecto | cómo fue tu experiencia en ese espacio desde la investigación

148. P: uf mira | yo creo que mi experiencia fue positiva yo creo que mi experiencia es un poco atípica porque yo hice clases en aula/ | desde el año 95 al 2003 en colegio | que igual es un buen tiempo son nueve años | pero yo todo ese período estuve en el Colegio Mayflower | que es un colegio | yo te podría decir que es un colegio bastante bueno académicamente | entonces desde antes que existiera el eje de investigación en las bases que están desde el 2015 oficialmente | como yo estaba en un colegio de | alta exigencia de estudiantes de una clase económica súper alta | de: pocos alumnos por curso | eran buenas condiciones además que es un colegio con buenos resultados PSU: y todo el cuento | nosotros desde que yo empecé mi práctica | hacíamos cosas como ir a la biblioteca | con los alumnos a estudiar temas | que ellos desarrollaran una investigación | que ellos hicieran una actividad de investigación y que después la mostraran al curso | además leían en inglés | leían mejor que yo en inglés entonces en el fondo | era un tipo de experiencia bien y además mi colegio después entró al famoso Bachillerato Internacional el IB que tiene mucho de investigación | entonces mi experiencia en ese sentido es atípica o sea yo sí prácticamente me formé en ese colegio | egresé y empecé a trabajar ahí | o sea me formé con ese estándar súper alto | o sea de que los alumnos hacían temas de investigación te los presentaban | y la biblioteca era buena: teníamos acceso a internet en esos años por lo menos algunos computadores | ellos tenían internet en su casa o sea | eran condiciones económicas/ | que te lo permitían | entonces yo sí lo hice | pero la mayor parte de la gente que en esos años hacía clases probablemente no

149. I: claro | y esa experiencia te permitió también formarte un poco como investigadora/ y tomar ciertas decisiones académicas personales también/

150. P: claro | claro | claro porque en el fondo eso forma parte de nuestra práctica | entonces nosotros no hacíamos solo clases sino que:: eso estaba había actividades como cuando veíamos la unidad de género dramático ellos por ejemplo hacían una obra:: | le dábamos tiempo para ensayar | ellos tenían que hacer su adaptación de la obra o sea mira el profesor creativo | que de alguna manera también es una parte de la investigación y dentro del año teníamos actividades de | investigación | y el Bachillerato Internacional | {(DC) también tenía actividades:: que estaban orientadas} en eso | teníamos programas en tercero y cuarto medio que eran | no era el programa nacional | era el programa de Bachillerato | entonces era una experiencia súper distinta | la que yo tuve y sí positiva porque | porque a los alumnos más flojitos les costaba porque en este rato vas a hacer esto después en grupo vas a dar cuenta de esto | era hacer investigación en ese sentido | en algunos no porque también era hacer clase expositiva | pero sí po yo viví esa:: experiencia | no me es del todo ajena

151. I: bueno Patricia te agradezco tu tiempo | gracias

### 3. GRUPO FOCAL

Jueves 7 de julio 2016 15:30 horas

Seminario de Grado – Pedagogía en Lengua Castellana y Literatura

[ ] encabalgamiento

| pausa breve

| | pausa larga (superior a 3 segundos)

Subrayado énfasis

*cursiva* palabras, modismos o dichos del español de Chile

- texto - intensidad baja

:: alargamiento de un sonido

+ + intensidad alta

-texto corte abrupto

xxx texto incomprensible

\fin descendente

/ fin ascendente

{(AC) texto} tiempo rápido, acelerado

{(DC) texto} tiempo lento, desacelerado

I: investigadora

(comentario) comentario de cualquier tipo

(Además de la investigadora, en la reunión están Paola, Marcela, Elexia, Nixa, Franco, Rosmery, Pablo. Más adelante llega Luisa.)

1. Investigadora: estamos a 7 de julio | es impresionante lo rápido que ha pasado el tiempo/ | el tema de esta reunión como ya les dije es el seminario de grado | entonces primero tengo que recoger:: su experiencia:: respecto al proceso de investigación | en general sí/ | no sé si:: quedamos muy bien en esta sala porque mi idea era que nos pusiéramos así y no se puede

2. Varios: (ríen)

3. Paola: y si nos ponemos así en lunita alrededor suyo/

4. Elexia: no:: muy cerca

5. I: es que es muy cerca pero:: cómo lo podríamos hacer para vernos/

6. Paola: (indica) así *po*

7. Nixa: sí ponerse al frente allí (se organizan)

8. I: bueno | el objetivo de esta reunión como ya les dije y les he comentado es conversar acerca del:: Seminario de Grado y específicamente acerca de cómo se ha desarrollado en ustedes esta competencia que se podría llamar investigativa de cierta manera/ | porque no sé si ustedes tienen mucha conciencia de eso porque quizás nosotros no hemos sido muy explícitos en explicarlo | pero la adquisición de esta competencia comienza con un curso que se llama Investigación Educativa | ¿se acuerdan?

9. Varios: sí::

10. I: que lo hizo el profesor Matías | en el caso de ustedes | luego tenemos un Seminario de Especialidad:: y luego tenemos un Seminario de Grado ¿sí? | se supone que los otros cursos que ustedes tienen | también se relacionan con esta competencia con que ustedes aprendan a investigar | sin embargo no están destinados solo a eso por ende puede ser que los profesores de las otras asignaturas no hayan trabajado esta competencia en profundidad | entonces primero les pregunto si conocían esta relación porque puede que para ustedes no sea tan clara esta relación

11. Franco: sí

12. Rosmery: sí

13. I: ¿sí? conocían esta relación | hay una relación entre estos tres cursos sin embargo el primero es un curso transversal por ende lo más probable es que lo hayan tenido con Historia

14. Franco: con Educación Física
15. Rosmery: no yo lo tuve con Historia
16. I: tú lo tuviste con Historia | ¿y tú Pao te acuerdas?
17. Paola: totalmente distinto a mis compañeros porque yo:: tuve Investigación Educativa-
18. Nixa: en inglés
19. Paola: cuando estudiaba Inglés | y lo tuve en la noche con las chicas de párvulos y:: con algunas chicas de párvulos y la mayoría de mis compañeras de Inglés que éramos hartos en ese entonces | pero es distinto a cómo lo vivieron la Investigación Educativa ellos
20. I: mmm claro | Marce ¿tú con quién tuviste Investigación Educativa?
21. Marcela: con Educación Física
22. I: también con Educación Física ¿y tú Pablo?
23. Pablo: con:: Historia
24. I: con Historia | es que ustedes lo hicieron en otro momento Pablo y Ros | ¿ustedes vieron la relación de ese curso y lo que venía después? ¿ustedes sienten que eso que vieron en este curso les sirvió para el lugar en el que están hoy?
25. Franco: [sí]
26. Elexia: [sí] porque el profe nos decía que el tema que podíamos empezar a trabajar ahí | lo podíamos llevar a la tesis
27. I: claro
28. Elexia: también nos enseñó a citar::
29. Rosmery: sí
30. Elexia: y todas esas cuestiones y yo igual aprendí mucho con él
31. Franco: tipos de investigación | diseño
32. I: entonces eso que revisaron en Seminario de Especialidad ¿ya lo habían revisado anteriormente?
33. Rosmery: sí en Investigación Educativa
34. I: lo que me gustaría que conversáramos es cómo ven ustedes la relación | y la pregunta es bien general | ¿cómo ven ustedes la relación entre el Seminario de Especialidad y el de Grado? que en el caso de todos ustedes lo hizo la misma profesora | supongo que trató de darle continuidad porque ella sabía lo que había hecho::
35. Franco: yo creo que:: en este caso la secuencia fue súper coherente porque primero nos enseñaron la teoría de la investigación | vimos los distintos tipos de diseño | fuimos:: e:: la investigación cualitativa las características y en base a eso igual íbamos desarrollando un tema por lo tanto la segunda parte que es Seminario de Grado | ya llevábamos algo avanzado | yo tuve que cambiar de tema pero:: algunos compañeros siguieron con el mismo tema y eso ayudó bastante a seguir con la investigación
36. I: pero por ejemplo cuando tú dices que tuviste que cambiar de tema | en ese hecho ¿tú ves que igual te sirvió saber lo que era un marco teórico metodológico?
37. Franco: o sea es que no se cambió el tema tan-
38. Elexia: lo cambiaste pero después volviste al tema *po*
39. Franco: claro volví al tema pero cambié:: las unidades de análisis | yo pretendía hacerlo donde vivo yo pero no era viable por razones de tiempo
40. I: claro
41. Franco: entonces:: lo que hice anteriormente me sirvió para:: la tesis que empecé
42. I: por supuesto
43. Franco: o sea no que empecé | que modifiqué
44. I: ¿y en el caso de Ros? porque ustedes igual tuvieron que hacer unas modificaciones ¿cómo ves la relación entre estos dos cursos Seminario de Especialidad y de Grado?
45. Rosmery: o sea lo mismo que dice el Franco | lo que usted menciona sobre el marco teórico y esas cosas me recuerdo haberlo visto en Investigación Educativa
46. I: ya

47. Rosmery: o sea al final del semestre en Investigación Educativa nosotros tuvimos que hacer una investigación como si fuera una tesis | entonces todas esas cosas ya las teníamos como base entonces al cambiar de tema no nos fue difícil volver a retomar desde cero | porque la base ya la traíamos | pero y el nexa no sé a mí me gustó igual porque:: en una primera instancia avanzamos mucho | avanzamos mucho nos ahorramos mucho tiempo en lo que era:: avanzar en las etapas previas para después derechamente analizar los datos

48. I: por ejemplo hay carreras como Educación Básica que solo tienen Seminario de Grado | entonces en ese semestre tienen que hacer todo | igual es un proceso distinto tener un semestre un seminario-

49. Franco: sí

50. I: donde también conversan se discute:: porque el trabajo es de seminario | no es una clase donde uno habla adelante y habla y el power point | el trabajo de seminario es más de compartir:: es un trabajo cooperativo colaborativo entonces igual

51. Franco: sí pero no es lo mismo llegar a:: por ejemplo hay que hacer el marco teórico así se hace así se hace y ya háganlo | no es lo mismo saber cómo se hace y:: solamente hacerlo-

52. Rosmery: tener una práctica anterior

53. Franco: no es desde un nivel inicial

54. I: ¿y para ustedes por este lado de acá? Pablo Nixa Elexia ¿cómo ven ustedes la relación entre el Seminario de Especialidad y el de Grado? ¿fue también similar a lo que dicen los compañeros? porque tengo la sensación de cómo es la primera vez que nos pasa | nosotros tampoco sabíamos bien de esta relación | porque tampoco estaba establecida desde hace mucho tiempo | es la segunda cohorte en que se relacionan las asignaturas de este modo porque antes el Seminario de Especialidad no tenía mucho que ver con el Seminario de Grado ¿ustedes como ven la relación entre el Seminario de Especialidad y el de Grado?

55. Nixa: es que al principio había una desinformación y se conocía por otras carreras | y recién ahora hace poco se supo que:: o no nos enteramos de que estaba establecido que nosotros Lengua y Literatura era una investigación aplicada

56. I: ah versus secuencia didáctica

57. Nixa: claro como proyecto didáctico que era Historia Educación Física | entonces:: teníamos esa base nosotros y por eso nos estábamos guiando | de hecho me acuerdo que en Investigación Educativa el profe Mati decía que nosotros lo que teníamos que hacer era aplicado con la práctica o tenía que ser educativo | tenía que ver con la educación | entonces:: yo creo que hubiera sido muy valioso que nosotros nos hubiéramos enterado antes de que esta podía ser una investigación aplicada en diferentes enfoques | no solamente tenía que ser con la práctica

58. I: yo creo que esa libertad también la dio la profesora Marcela | porque:: finalmente yo hace poco conversé con la Directora y me preguntó cómo iban los trabajos y yo le comenté los trabajos que más conozco pero en realidad se los comenté todos | pero me preguntó ¿qué relación tiene:: el trabajo de la recuperación de la memoria con ser profesor de lengua de Enseñanza Media? | para mí tiene toda la relación pero ella dejó la pregunta de ¿por qué permitieron que hicieran ese trabajo? | y yo le dije ¿por qué no podríamos hacerlo? | entonces también la Escuela tiene unos lineamientos que son muy válidos pues el Director los da | pero aquí finalmente en la realización del curso también es el profesor el que le pone un sello | y en el caso de la Marcela creo que ha sido así | un sello de permitir la diversidad de los trabajos | de ella misma mencionó una experiencia de un estudiante de la Católica que se salió de la práctica entonces *cooperó* con el trabajo de investigación (ríen) | entonces también eso que tú señalas tiene mucho que ver con el profesor que toma el curso de Seminario de Grado y también estoy de acuerdo con la desinformación

59. Nixa: sí y yo creo que es muy provechoso el asunto de que siga | por ejemplo la profe Marcela lo tomó el Seminario de Especialidad y luego el de Grado entonces | esa continuidad estuvo súper bien porque igual había una incertidumbre en nosotros de quién iba a tomar el ramo cuando íbamos terminando y que nos costó a todos también decidir temas y establecer esos temas | | nosotras creo que cambiamos como cinco veces el tema entonces al final/ cuando hicimos eso como tipo comisión y uno entraba y otro salía en el examen ahí ya *teníamos la película clara* | pero igual existía eso

- | así que fue súper bueno o sea yo digo que si se vuelve a repetir para otras carreras u otros cursos esa continuidad del mismo profe es buenísima
60. I: sí sí | se valora también | Franco
61. Franco: igual esa desinformación dio para confusión en mi caso esa vez que fuimos a Santiago y ellos nos explicaron que estaban trabajando ese tema sobre el Power Point yo me acuerdo | ellos igual habían avanzado-
62. Elexia: iban muy avanzados
63. Franco: así que nosotros
64. Nixa: y era Especialidad
65. Franco: entonces:: igual eso en vez de ser beneficioso fue como más:-
66. I: sí | te deja como no he hecho ninguna cuestión | pero igual vieron que el trabajo del Power Point no estaba tan *bacán* (ríen)
67. Franco: claro
68. I: o sea no era la gran investigación | ahora que llegamos a ese tema | la Marcela les ha preguntado y yo les vuelvo a preguntar ¿cómo se sienten ahora que tienen el producto listo? | en la mayoría de los casos debería estar listo cierto/ porque la otra semana el profesor tiene que tener en la mano el trabajo y eso significa que por ejemplo Ximena vive en Santiago tiene que tener el día lunes el trabajo en la mano | entonces ¿cómo se sienten respecto al producto que tienen hoy | al producto que tienen terminado? porque yo les estaba hablando de la competencia de la adquisición de esta competencia | de los cursos que se vinculan directamente con esta competencia pero:: no es lo mismo en el papel en el programa en la intención que lo que ustedes perciben ahora respecto a cómo ha sido esa adquisición ¿cómo se sienten ustedes con ese producto con ese trabajo con ese proceso?
69. Rosmery: a mí por ejemplo:: ¿puedo hacer un comentario sobre el ramo en sí?
70. I: claro
71. Rosmery: a mí me hubiese gustado que hubiera estado más organizado | por ejemplo que de tal a tal fecha nosotros hubiéramos tenido que entregar el marco teórico y eso llevaba una nota | de tal a tal fecha otra cosa
72. I: no fue así
73. Rosmery: no fue así | debería ser así porque así uno | uno está presionado a ir constantemente entregando todas las semanas | un avance de la tesis y no llegar a último momento así y:: hacer todo *de una*
74. Nixa: pero sí fue así
75. Elexia: hubo como cuatro entregas *po*
76. I: lo que pasa es que yo creo que-
77. Rosmery: no pero todas las semanas desde el principio del curso
78. I: lo que pasa es que también tiene que ver con la corrección del profesor | yo creo que igual eso tiene que ser así | tal vez no todas las semanas pero tiene que haber varias entregas en varios momentos
79. Rosmery: en varios momentos
80. I: pero resulta que la presión | entiendo lo que dices | pero creo que el tema de la presión no es el argumento porque la comillas presión uno se la hace a sí mismo
81. Rosmery: sí sí | es que también le sirve a uno para organizarse
82. I: pero sí para autorregularse
83. Rosmery: claro para regularse | para regular los tiempos | porque por ejemplo si eso hubiese pasado desde un comienzo a lo mejor a nosotras nos hubiese perjudicado | porque no hubiésemos podido cambiar el tema a la altura que lo hicimos
84. I: (a Nixa y Elexia) pero ustedes dicen que eso sí se hizo
85. Elexia: yo discrepo de la Ros-
86. Rosmery: en el último momento
87. Elexia: porque no fue así como:: ya hoy marco teórico sino que la primera vez entregamos la introducción casi completa con la justificación la viabilidad-

88. Nixa: -claro todo lo que tiene que tener-
89. Elexia: todo lo que tiene que tener una introducción | después entregamos el marco teórico parece que fue después | pero no:: era por semana pero era cada semana por medio una cosa así que era una cosa más compleja
90. Rosmery: sí pero eso no se dio en todo momento del curso | yo estoy hablando desde un comienzo
91. Elexia: -pero si fue desde un comienzo-
92. Marcela: es verdad porque por ejemplo | cuando entregamos las cosas nosotros con Paola no sabemos qué notas tenemos
93. Elexia: pero si ustedes no venían nunca *po* Marcela tú te ibas antes también
94. Marcela: entonces con Paola nos preguntábamos después-
95. Paola: pero yo no venía porque estaba con licencia
96. Elexia: pero tú no
97. Marcela: ¿qué nota tenemos? yo igual encuentro que:: lo que dice la Ros es cierto
98. I: yo creo que esa desinformación que ustedes percibieron también le pasó a Marcela | Marcela me decía ¿cómo se hace esto? tengo yo aquí como dos columnas ejercicio 1 ejercicio 2 y final
99. Elexia: sí sí
100. Paola: la profe nos mencionó eso
101. I: ella también estaba sin entender lo que hay que hacer
102. Rosmery: sí sí sí | no es un tema de la profesora es un tema del programa
103. Marcela: eso eso
104. Nixa: pero el programa es el que | nosotros nos enteramos ahora último que estaba descrito | ahí decía que eran como seis entregas | y que era como el 15 del 15 del 15 por ciento que no sé qué porque iba todo sumado y hay una:: rúbrica una tabla | eso hubiera sido muy beneficioso tenerlo al principio
105. I: incluso tenerlo en el Seminario de Especialidad | porque ese Seminario termina en diciembre | en enero y febrero uno sabe dónde va | yo creo que es un tema de Escuela porque eso ahora se reconoció yo ahora yo tengo un documento que se subió | es un documento que exigió el Decano porque esta no es la única Escuela que tiene el problema | de hecho yo tuve que cooperar se llama “Manual de Orientaciones de Seminario de Grado” y compararlos y que las Escuelas se cooperen también porque hay escuelas que tienen algo muy bien definido y otras escuelas que no | la nuestra es de las que no tenía tan claras las cosas | entonces de ahí salió este documento que es extenso donde está el programa de la asignatura y pegado al programa está el manual donde bien dices tú aparecen los porcentajes de las evaluaciones
106. Nixa: sí sí
107. I: pero eso ustedes quizás no lo tenían al comienzo
108. Rosmery: no
109. I: ni la profesora ni yo ni la Directora | nadie lo tenía | entonces esa desinformación afecta | y hubiese sido beneficioso como dices tú tenerla antes |
110. Nixa: sí porque ahí está claro detallado lo que se va entregando y:: cuánto vale
111. I: no solo para ustedes sino también para el profe que también tiene que saber
112. Rosmery: sí
113. I: en qué momento evalúa | qué evalúa
114. Marcela: y ese:: es del 2013 y no está actualizado
115. I: no | el que está acá se acaba de subir hace una semana atrás || bueno considerando todo lo que hemos conversado | vuelvo a preguntarles respecto a cómo sienten este producto | cómo sienten que ha quedado | cómo fue el proceso | en algunos grupos ha sido distinto:: o individual ha sido súper distinto que trabajar en parejas | ¿es recomendable trabajar en parejas o de manera individual? ¿cómo ven ustedes este proceso? ¿y este producto?
116. Elexia: a mí por lo menos siempre trabajamos bien con la Nixa | nunca nos llevamos mal y:: yo creo que ese es un punto súper importante a considerar cuando uno hace un trabajo que dura:: casi un año/ porque empezamos a trabajar desde el año pasado entonces es como un año-



117. Nixa: es una persona con la que no te vas a separar:: en [mucho rato]
118. I: [mucho rato]
119. Elexia: en mucho rato y hay que:: tener ese fiato o esa confianza de decir “oye sabes que hoy día de verdad no quiero hacer nada” o:: “trabajemos hoy día | *córtala* y hagamos algo” | entonces esa confianza de decirse esas cosas yo creo que es súper importante creo que es lo que resultó | de hecho creemos que | creemos que es un buen proyecto y lo queremos seguir trabajando\ queremos eh:: presentarlo a algún lugar y:: poder trabajar con eso | porque es una experiencia además súper rica trabajar con gente adulta | resultó súper bien::
120. I: esa experiencia se da netamente por lo que les dije antes | porque el profesor tiene un sello que permite que haya una diversidad de propuestas así como la de ustedes | porque:: si le preguntas a la Escuela que da lineamientos la Escuela prefiere que los trabajos se hagan en la práctica | que tú no salgas de la práctica y si sales de la práctica que sea en colegio | entonces acceder a esa posibilidad que ustedes también tenían cercana es netamente debido a:: la libertad que les dio la profesora | en ese sentido hemos tenido flexibilidad en varias cosas | bueno ustedes creen que su producto está bien/
121. Nixa: sí | aparte que la profe fue súper exigente | al principio igual era como “uy no:: vamos a cambiarlo otra vez” | pero:: pero eso también hizo que quedara ordenado
122. Rosmery: sí
123. Nixa: que quedara muy ordenado y que:: que nos *creyéramos el cuento* de que esto no era un trabajo para la profe o para la U | sino que era algo que nos podía llevar a una aplicación externa o futura:: | a investigaciones futuras de verdad que:: yo me siento orgullosa del trabajo que hicimos y:: y esa exigencia de la profe porque la profe es súper exigente o sea era así como “chiquillas yo de verdad voy a seguir con esto | acá no me gusta cómo quedo esta parte” entonces era así todo el tiempo
124. Rosmery: yo me acuerdo con el tema de la exigencia de la profe | si la profe tenía que revisar cincuenta mil veces el mismo párrafo lo revisaba | hasta que quedara perfecto incluso a nosotros nos molestaba de repente pero esa exigencia
125. Nixa: claro te cambiaba
126. Rosmery: fue:: fue [necesaria]
127. Elexia: [sí] los objetivos diez mil veces y las preguntas::
128. Franco: u::
129. Rosmery: esa exigencia de la profe fue súper importante pa:: para nosotros y para el proceso
130. Nixa: claro porque ella fue flexible en algunas cosas-
131. Rosmery: sí
132. Nixa: que nos ayudaron pero en otras:: también nos ayudó esa exigencia | eso de no ser flexible | de decir “no porque lo quiero de esta forma” y lo quiero ahora y es esta semana | y ya y:: muévanse y vayan y vuelvan con esto hecho | eso sí porque siempre se dio el tiempo con cada grupo
133. Rosmery: sí
134. Nixa: “ya a ver cuéntenos” que pudo perder tiempo porque tal vez quería no sé ver las tesis:: o ver las presentaciones y no | se dio el tiempo así es que eso fue súper bien
135. I: voy a seguir con la misma pregunta pero ya que estamos en esto les pregunto a ustedes ¿está bien hacer el trabajo en parejas? ¿o de a uno? porque esas son las opciones que nosotros en Viña damos
136. Elexia: o sea es que yo creo que si lo hubiese hecho el de nosotras de uno era demasiado trabajo para una persona | por la cantidad de trabajo yo creo que:: no no hubiésemos podido
137. I: o sea tenían que haber acotado demasiado el trabajo para que fuera de a uno
138. Nixa: claro
139. I: no hubiesen podido acceder a toda esta diversidad de:-
140. Elexia: no hubiéramos podido un proyecto así tan grande con planificaciones-
141. Nixa: hubiera quedado la idea o la planificación pero hacerlo::
142. Elexia: o sea presentar un proyecto sí pero llevarlo a cabo de a uno es mucho | mucha *pega*

143. I: ¿y tú Ros?
144. Rosmery: yo opino lo mismo que las niñas | y aparte:: o sea es que depende de cada proyecto porque por ejemplo
145. Elexia: sí *po*
146. Rosmery: porque la implementación de una secuencia | ya pasé una y después como que pasar esa clase al papel era complicado porque ¿en qué tiempo lo hacíamos? no sé entonces-
147. Elexia: y después llevarla a cabo realizarla
148. Rosmery: sí | de llevarla a cabo de preparar el material
149. Elexia: juntar el material
150. Rosmery: y todo el trabajo que hay detrás para una sola persona es:: poco
151. Elexia: sí *po* que después traspasar
152. Rosmery: es mucho trabajo
153. Elexia: las bitácoras
154. Rosmery: es demasiado trabajo para una sola persona
155. I: ¿cómo ven los demás esa parte de trabajar en pareja o de a uno? Pablo por ejemplo | Franco que trabajó de manera individual
156. Pablo: como bien dijeron mis compañeras depende del proyecto que uno esté realizado | por ejemplo mi proyecto en particular me ha costado mucho hacerlo | sobre todo implementar las clases luego pasar toda esa información | análisis | la escritura
157. I: es mucho
158. Pablo: todo eso lleva un montón de tiempo | de hecho esa fue una de las razones por las cuales abandoné práctica | porque me faltaba tiempo para hacer las cosas |
159. I: ¿y tú Franco que lo hiciste solo?
160. Franco: e:: es harto trabajo pero:: en vista de los tiempos que yo tenía que eran distintos que:: como yo me voy los fines de semana:: era más beneficioso ser solo porque:: quizás yo no iba a tener tiempo el fin de semana para juntarnos aquí en la U o ir a la casa de una de mis compañeras | entonces:: ese tiempo que yo estaba en mi casa igual lo aprovechaba y trabajaba
161. Nixa: -de forma individual-
162. Franco: en lo que estaba el estudio:: | intenté hacer el estudio descriptivo que no no es tanto:: igual con instrumento de recogida de datos
163. I: pero no es la aplicación
164. Franco: o sea no es como una investigación acción que uno tiene que desde la problemática establecer una secuencia de clases | yo realicé entrevistas:: grupos focales y eso | me benefició la tarea.
165. I: ¿y ustedes chicas? ¿Pao con Marce?
166. Paola: bueno nuestra situación fue:: bien:: puntual | porque:: se dieron problemas que de alguna forma eh:: dificultaron nuestro proceso de:: de investigación | una mi enfermedad | y:: pero hay que yo quiero de esto rescatar lo bueno
167. I: por supuesto
168. Paola: quiero rescatar lo bueno | que después de todo independiente de muchas cosas haber hecho la:: la tesis con Marcela | también sirvió de apoyo para mí | sirvió como un apoyo porque mientras yo estaba eh:: con mi licencia ella iba al hospital y rescataba la información | lo que sucedió en nuestro caso puntual estoy hablando de nuestro caso | es las desavenencias que tuvimos en cuanto a poder juntarnos y concretar | lo que ella rescataba y lo que yo quería de alguna forma aportar a la información
169. I: mmm a veces no basta con la tecnología para eso | a veces hay que verse
170. Paola: y no basta | y no basta | yo:: eh:: sin temor a equivocarme creo que es un punto crucial en:: el hecho de trabajar cohesionados | de juntarse todo el tiempo | de de de hacer los tiempos para poder no sé {(AC) yo voy a tu casa tú vas a la mía nos juntamos en la universidad} | y eso nos jugó en contra | tanto a la Marcela como a mí | y yo hago un mea culpa a lo mejor de repente no sé yo | fui un poco más:: dura en algunos aspectos con ella y:: reconozco igual mis disculpas
171. Marcela: -no no-

172. Paola: si fui de repente muy:: muy severa en mi accionar pero es que había que hacerlo
173. I: aparte que tú estás solo con esta asignatura
174. Paola: claro::
175. I: no como Marcela que está con la práctica
176. Paola: yo entendía que ella estaba con la práctica pero tampoco podía entender que ella tuviera ese letargo que ella sentía | que era como un adormecimiento:: y yo decía despierta porque esto es un proyecto interesantísimo
177. I: sí claro
178. Paola: no yo de esta idea | si bien ella se acogió y:: al proyecto y lo asumió sumamente bien y::
179. I: lo entendió
180. Paola: chapó por ella | increíble | pero lo que a mí | lo que yo necesitaba que:: que hubiese más cohesión | pero:: hay hay momentos en que uno eh:: en este proceso tan largo de hacer una tesis porque debo reconocerlo que fue | uno tiende a flaquear | y yo debo reconocer delante de todo el curso que yo quise bajar los brazos | muchas veces | hasta hace poco también lo pensé hacer | pero (se quiebra)
181. Nixa: pero aquí estamos +vamos Paola+
182. Rosmary: no *llorís*
183. Elexia: *córtala* pues (ríen)
184. I: bueno pero finalmente cuando yo digo proceso y producto | me refiero también a eso porque uno tiene un producto pero la relación entre todo lo que es el proceso | en el caso de ustedes por ejemplo que tuvieron que separarse | Camila quedó atrás
185. Nixa: sí *po* ustedes tenían a la Estrella
186. Paola: sí::
187. I: ustedes tenían a la Estrella
188. Marcela: lo que pasa es que nuestra investigación daba para tres | y además que:: además por estar en la práctica y todo eso igual era *fome* porque uno no se puede salir de la práctica
189. I: y tienen distintos horarios en la práctica
190. Marcela: sí:: distintos [además]
191. Paola: [además]
192. Marcela: pero:: hubiese sido un gran aporte que la Estrella no se hubiera salido | y:: lo del hospital lo del hospital porque eso es muy complicado porque::
193. I: sí | pero ahí ¿tuvieron la acogida que ustedes esperaban o que les expresaron al principio? al principio estaban súper receptivos
194. Marcela: sí
195. I: y después parece que no tanto
196. Marcela: no
197. I: ¿eso también les jugó en contra?
198. Paola: nos jugó en contra porque había instancias que de alguna forma | nosotros no sabíamos el vínculo que había que existía entre el director y la:: profesora que está a cargo en general del aula | que ellos son esposos | entonces ella igual nos nos *tiró un poco la pelota* en alguna instancia pero igual nosotros siempre tratamos de hablar con don Pedro porque él era el titular y manejaba la situación y la escuela en general | entonces él nos dio las posibilidades de entrar y en la medida en que nosotros fuimos explicándole de lo que se trataba | y que nuestro interés era más que nada | eh:: investigar y de alguna forma proyectarlo como las chiquillas también lo quieren hacer | proyectarlo a:: las escuelas y visualizar lo que es la escuela hospitalaria porque no se tiene mucha información | y él lo encontró sumamente interesante lo que nosotros de alguna forma le proponíamos (entró Luisa)
199. I: porque sonaba bien
200. Paola: porque sonaba bien y todas las teorías que de alguna forma no lo habíamos visto por ese lado que tienen que ver netamente con enfermería | al final realmente nos puede servir y pensar que cuando estos niñitos logren llegar a su colegio formal | va a ser beneficioso para el profesor que lo va a tomar | pero sí hubo un momento en que no estuvimos de acuerdo cuando él era tan tajante con el final el desenlace de algunos niños | y eso nos perjudicó mucho yo debo reconocerlo yo soy

mucho más sensible | que esas instancias me dolía me dolía que fuese tan frío | | pero:: gracias a dios se logró concretar el último instrumento que era el grupo focal

201. I: ya | lo pudieron hacer

202. Paola: sí:: y a pesar de que no eran muchos niños porque los chiquititos van si el tiempo está bueno

203. I: sí si me acuerdo de que Marcela llegaba y decía “no pude hacer esto porque llovió”

204. Paola: yo siento profesora yo siento que:: que nosotros vivimos un real proceso | siento que vivimos como en rigor | a concho lo que es una investigación | que te digan que no que te cierren la puerta que no se puede que váyase

205. I: acá las chiquillas también

206. Paola: que te reten porque la Marcela se ganó un reto hace poco | del director entonces | no::

207. I: y ahí siendo respetuoso como corresponde

208. Marcela: sí::

209. I: Luisa la quiero poner al tanto porque estamos conversando respecto al proceso de Seminario de Grado | la relación con el Seminario de Especialidad y la Investigación Educativa | la adquisición de esta competencia investigativa que pareciera que está en estos tres cursos y ahora estamos conversando sobre el proceso | y el producto que es la tesis | y en el proceso estamos conversando acerca de:: de cómo fue trabajar de manera individual en algunos casos o en parejas en el caso de ustedes que al principio era un trío | entonces si quieres aportar ¿cómo ves tú esto que ya está terminado casi? las chiquillas decían que se sienten orgullosas de esto y respecto al proceso lo estaban contando recién Paola y Marcela

210. Luisa: yo siento que:: la sensación es de ambas en algún momento no nos sentimos para nada cómodas con nuestro tema porque:: con Rosmery desde segundo año habíamos dicho “la investigación tiene que ser en una cárcel” | por los diversos motivos que teníamos ambas

211. I: claro | motivaciones

212. Luisa: entonces:: bueno después nos unimos con Camila y la Cami igual estaba súper motivada con el tema | eh:: después pasó el tema de que nunca nos::

213. I: no les dieron acceso

214. Luisa: nosotros ni siquiera llamamos para decir que no queríamos ir

215. I: todavía están esperando que las llamen

216. Rosmery: [sí:]

217. Luisa: [sí:] entonces nosotras decimos “imagínate nos llaman mañana y nos dicen ya ahora se puede” (ríen) entonces era el sueño de hacer posible esa investigación | entonces cuando ya nos dimos cuenta de que realmente no era factible no era viable el tema | eh:: dijimos ya hay que agarrarse de lo que se pueda no más

218. I: claro | de lo que de repente ustedes también tienen hartito manejo porque yo recuerdo que Ros y tú también estaban en el área de lingüística y conocían más los trabajos apuntaban para ese lado ¿echaron mano a eso? ¿cómo lo hicieron para tomar la decisión en ese momento?

219. Rosmery: no sé fue así como:: con Luisa igual que Nixa y Elexia nos conocemos hace hartito tiempo entonces ya:: | no sé fue raro

220. I: salió solo fluyó el tema

221. Luisa: sí fue cuando nos dijeron eso no es viable y la profesora salió a conversar con nosotras y dijimos “qué hacemos | tenemos tres cursos de práctica tenemos que hacer algo de ahí” decíamos “de qué curso nos agarramos” en el colegio de Camila no se podía hacer mucho | dijimos el de Rosmery tampoco el ambiente es muy grato entonces ya el Hispanoamericano que hay más recursos | eh:: y justo los niños estaban escribiendo | habían escrito un texto y dijimos revisemos los textos y vemos en qué fallan-

222. I: y ahora cuando tienen este trabajo terminado ya casi ¿cómo ven ustedes ese producto hoy? cuando ven todo lo que pasaron hacia atrás:: que este tema fluyó solo

223. Rosmery: yo me siento tan | en cierta medida ver el trabajo es gratificante porque ver que nos costó igual que la sufrimos | tuvimos que pasar varios procesos entonces ver el producto terminado es gratificante

224. I: lo sacaron en muy poco tiempo también
225. Luisa: sí: si nosotras dijimos la investigación en la cárcel no salíamos de las tres páginas | cuando cambiamos el tema a los textos que se habían producido teníamos los objetivos las preguntas pero no salíamos de ahí | no podíamos avanzar | nosotras con Rosmery siempre hemos tenido una manera de trabajar entonces yo creo que estas últimas semanas se nos hizo más fácil porque decíamos “ tú haz esto yo hago esto después lo conversamos y lo unimos vemos qué podemos sacar o agregar”
226. Rosmery: nos juntábamos
227. Luisa: Rosmery iba a mi casa o yo venía a Viña y:: nos juntábamos antes de entrar a Seminario y todas las semanas así y es porque: igual nosotros tenemos una forma de trabajar | igual desde segundo siempre hemos trabajado juntas entonces eso también
228. Rosmery: juega a favor
229. I: facilita porque uno conoce a la persona con la que está trabajando ¿ustedes creen que los profesores de las otras asignaturas que no son estas tres fomentan la competencia investigativa? ¿los trabajos que se hacen en las otras asignaturas se parecen un poco a esto? ¿tienen que hacer marcos teóricos de la misma manera elaborar una serie de pasos quizás no un marco metodológico pero mostrar cómo se hace el proceso?
230. Rosmery: yo creo que el solo hecho de que a ti te pidan un ensayo en un ramo de literatura o cualquiera | eso ya es investigación | entonces por ejemplo yo me acuerdo cuando teníamos con el profesor Nibaldo el profesor Nibaldo constantemente pedía ensayos ensayos ensayos | entonces | nosotros ya teníamos adquirido el tema de la investigación a través de las diferentes áreas que uno ve en la especialidad a través de lo trabajos
231. I: en la especialidad ¿y en los cursos transversales?
232. Rosmery: en los cursos transversales no sé si se da tanto como en Investigación Educativa | no recuerdo
233. Paola: pero en Teoría y diseño curricular
234. Rosmery: sí en Teoría y diseño curricular se dio la oportunidad
235. Luisa: y en Política Educativa/
236. Rosmery: ah en Política también
237. Paola: sí también
238. Elexia: también
239. I: ¿también tuvieron que hacer una investigación?
240. Rosmery: sí
241. I: entonces estaban familiarizados con este proceso
242. Rosmery: no es que vengamos desde cero sin nada
243. I: ¿algo que decir respecto a esta competencia? ¿las otras asignaturas la incorporaban?
244. Nixa: yo me acuerdo de que el primer marco teórico que hice lo hice con la profesora Priscila | ella nos hizo hacer | y:: era un proyecto que había que aplicarlo en el colegio pero tenías que utilizar autores muy teóricos y hacer la transposición didáctica | entonces-
245. Elexia: es que quizás no lo llamábamos así como marco metodológico marco teórico pero sí:-
246. I: era incipiente
247. Elexia: claro | sí se fue aprendiendo en todos los cursos un poco de:: investigación de los autores de las citas
248. Nixa: de citar
249. Elexia: del:: plagio
250. I: a uno le enseñan muchas veces a citar pero igual hay errores a menos que lo hagas de manera automática-
251. Nixa: el plagio al final fue algo importante (ríen) | marcó un semestre entero
252. Elexia: sí pero es que también *le pusieron demasiado color::*
253. Nixa: pero igual nos traumaron y sirvió | ese trauma ahora sirve
254. Luisa: no pero es que ay profe hay veces en que uno escribe escribe escribe y de repente se le olvida ese tema | cuando nosotras llegamos en primero el profe Paulo nos dijo:: el profe nos cantó

las cosas así como al pan pan vino vino “ustedes si no quieren esto váyanse” y ahí salió el tema del plagio | y nos asustó tanto con ese tema que yo creo que cada trabajo que hacíamos había que revisar muy bien

255. I: bien hay que ser minucioso y qué bien que recuerden a Paulo y les haya servido | me gustaría llevarlos al campo de la reflexión | porque la investigación y la reflexión están muy vinculadas sobre todo en el ámbito educativo | en este momento ustedes ya se podrían ver como:: como sujetos reflexivos como profesores/ porque finalmente ser profesor es ser reflexivo | me gustaría que respecto a eso ustedes pudieran comentar si es que recuerdan cómo eran cuando entraron a primer año respecto a esto de la reflexión (ríen) y cómo están hoy que ya son casi colegas de nosotros ¿cómo ven ustedes el avance respecto a la reflexión? a lo que implica ser docente ser profesor que es estar buscando problemáticas que sirvan para investigar quizás no de manera tan formal para hacer una tesis pero sí para sacar ideas para analizar datos para aplicar algo nuevo | son dos cohortes acá dos grupos distintos | tenemos a Pablo Luisa y Ros que entraron juntos y los demás que entraron juntos ¿se acuerdan cómo eran cuando entraron?

256. Elexia: hoy me salió un recuerdo (ríen)

257. I: del Facebook

258. Elexia: que tuvimos una convivencia con la profe Marcela

259. Marcela: sí a mí igual

260. Elexia: estaba la Gladys estaba el Nico la Francisca

261. Franco: un día como hoy

262. I: ¿se acuerdan ustedes cómo eran respecto a eso?

263. Nixa: yo no sabía tildar me acuerdo

264. I: ¿no ponías tildes o las ponías en cualquier lado?

265. Nixa: no no ponía nunca en la vida

266. Elexia: yo ponía en algunas palabras (ríe) de hecho me acuerdo harto de la profe Marcela cuando:: hacíamos presentaciones y no poníamos “recordó”

267. Nixa: -yo eso después lo entendí-

268. Elexia: o la profe:: Cinthia que el esta y el está | a mí esa cuestión no me entraba

269. Nixa: y las preguntas “qué” “cuál”

270. Elexia: yo no podía lo leía y decía lleva o no lleva | era terrible | me costó tanto | ahora ya lo sé

271. Nixa: ella tú le entregabas y te decía “mira acá dice manuscrita y pusiste imprenta yo no te voy a recibir esto”

272. Elexia: sí::

273. Nixa: y había que volver

274. Elexia: terrible y había que dejarle sangría a la cuestión

275. Nixa: si te pedía diez líneas después te las contaba y yo nunca respondía en diez líneas | siempre me pasaba

276. I: ¿y se acuerdan ustedes Franco Marcela Paola cómo eran cuando entraron respecto a su proceso reflexivo? ¿ahora las cosas las ven distintas? tal vez las prácticas han aportado a la posibilidad de mirar las cosas de manera más integral

277. Franco: bueno yo cuando entré con suerte hablaba (ríen)

278. Elexia: *terrible pollo*

279. Franco: hubo un cambio | en las prácticas sobre todo | considero que antes era más:: me importaba mucho más el resultado de las cosas que:: el proceso | en cambio ahora sobre todo en el trabajo entendí que siempre es más importante el proceso | aprender | aprender para qué uno está haciendo las cosas | que muchas veces la nota que uno se va a sacar

280. I: interesante

281. Franco: muchas veces van de la mano pero:: pero antes me recuerdo que la primera nota que me saqué en la U fue un rojo y fue como uf qué mal

282. I: ¿en serio ¿y te acuerdas en qué fue?

283. Franco: en Psicología del desarrollo adolescente | así que creo que en eso he madurado porque en el resto sigo siendo el mismo (ríen)
283. I: ¿chicas ustedes se acuerdan? Paola que tú vienes de otra carrera pero ¿te acuerdas cómo fue?
284. Paola: sí:: que nada servía
285. I: ¿cómo?
286. Paola: que todos los ramos | tenían una:: apuntaban para algo distinto | que nada iba concatenado y que al final yo me preguntaba qué me va a servir psicología del desarrollo del no sé qué | qué me va a servir el análisis de no sé qué cosa | yo decía ¿por qué pragmática semántica? yo decía:: yo los veía como ramos parcelados lo veía así desde mi punto de vista | pero desde el año pasado eh:: he ido reflexionando al respecto y todo calza::
287. I: respecto a la malla dices tú | la organización
288. Paola: sí porque la malla está bien armadita | con razón | porque yo voy marcando los ramos que uno va aprobando | entonces digo ah con razón esto psicología del desarrollo va con esto | entonces ahora entiendo por qué | por eso puedo aplicar esto en manifestaciones culturales con esto que vi para otro ramo | entonces todo está bien entrelazado
289. Elexia: menos Informática educativa (ríen) | esa cuestión al último nada que ver
290. Paola: eso quiero acotar | quiero acotar que eso obviamente tiene que estar en el primer año o primer semestre
291. Elexia: sí porque se entregan pautas y se enseña a hacer Prezi Power Point | pero está al final nosotros ya saliendo sabemos
292. Paola: por ejemplo nosotros lo que vamos a aplicar de los gráficos ya sabemos cómo hacerlo | sería tan bueno que eso lo aplicaran al principio todo pensando en un proyecto en una investigación
293. I: en una investigación mixta tal vez | porque a veces uno requiere datos numéricos
294. Paola: justamente que sustenten | claro | entonces yo pienso que sería buenísimo
295. I: ¿y ustedes Pablo Ros? ¿Luisa? ¿cómo se ven ustedes cuando entraron y cómo se ven ahora respecto a su proceso reflexivo?
296. Luisa: es que nosotros cuando entramos éramos estábamos súper separados igual | era un grupo de seis y yo estaba en un grupo de cuatro que éramos como::
297. Rosmery: las tontitas
298. Luisa: las tontitas huecas que andábamos paseando por el *mall* (centro comercial)
299. I: ¿en serio?
300. Luisa: igual éramos súper chicos
301. Paola: era terrible ese curso cuando yo entré me hacían *bullying* (ríen)
302. Luisa: el tema es que:: yo creo que:: va pasando el tiempo y uno se va dando cuenta de todo lo que sirve | o sea yo siento que:: que ahora soy más autocrítica | yo creo que todos pasamos por un momento en el que decíamos “ay pero por qué esto está mal si yo lo hice así es así” entonces ahora si:: ahora si me corrige y me dicen “Luisa tú puedes mejorar” | puede mejorar | yo entiendo que todo lo que uno hace puede ser aún mejor | | y que no todo siempre es por las notas o sea como decía Franco | lo importante de acá es el proceso:: porque de repente uno igual se esfuerza y se saca un 4 un 5 | y a pesar de que no está conforme por algo:: todo vale la pena |
303. Rosmery: no sé qué decir
304. Nixa: encontró el amor y antes no tenía (ríen)
305. Elexia: yo lo perdí (ríen)
306. I: ¿y Pablo?
307. Pablo: hay diferencias pero en el ámbito educativo más que nada | puesto que cuando salía del colegio técnico mismo en el que hice la investigación | tenía muchos problemas de redacción | me costaba mucho armar un texto y los profesores siempre me decían “arregla esto cambia esto” y en ese punto ya pude:: mejorar | como persona no he cambiado mucho | los que me conocen saben que he sido así de principio a fin | pero:: eso no quiere decir que sea más introvertido que sea mala persona
308. I: me parece bien que conversemos de cómo éramos antes porque yo tampoco los conocí el primer año | llegué cuando estaban en segundo | y ahora los veo de cierta forma como pares | los

veo distintos porque igual se les notaba que eran más chicos se les notaba en la cara en la ropa se les notaba en todo

309. Elexia: en el vocabulario

310. I: se les notaba que eran más jóvenes también (ríen) | estoy pensando más que nada en lo que implica ser profe | no en la edad sino en la relación que puedan tener con sus estudiantes | a lo que los quiero llevar con esta pregunta es a este ámbito de aprender al ámbito de ser profesionales ya

311. Elexia: yo quiero decir algo | con la Nixa lo hemos comentado mucho porque al principio uno cuando tenía que hacer una exposición estudiaba tanto yo estudiaba tanto para poder pararme adelante::

312. I: por ejemplo en qué asignatura/

313. Elexia: en literatura | yo con la profe de:: con la profe Cinthia | sus Power tenían una estructura que uno tenía que seguir a cabalidad si no estabas muerto (ríen) | entonces era aprenderse el autor el contexto y por qué | y eso yo me acuerdo que lo estudiaba tanto tanto tanto y ahora para ir a hacer una clase uno prepara un Power Point o su material con el que va a trabajar

314. I: cada vez más breve

315. Elexia: y ya no te cuesta pararte adelante ni dices “uy no me aprendí esto” sino que uno prepara la clase y ese conocimiento uno ya lo tiene entonces | en ese sentido yo creo que a todos nos ha pasado que hemos crecido y no existe la necesidad de estar toda la noche estudiando para al otro día poder explicar algo | si no que uno ya:: con preparar con planificar y organizar tu clase ya estás listo | entonces eso creo que ha sido un crecimiento súper grande

316. I: y seguro que va a seguir | con la práctica en el colegio va a seguir

317. Nixa: sí::

318. Elexia: el año pasado por ejemplo cuando teníamos que disertar con la Nixa igual con la profe Ximena | los contenidos se van repitiendo entonces uno va agregando cosas nuevas pero que se le agregan a lo que uno ya sabe | entonces eso es:: uno adquiere muchos conocimientos | ya llegando al final se da cuenta de todo lo que aprendió y que esto ya lo vio | uno empieza a relacionar también las cosas

319. Nixa: y lo bueno es que los estilos de los profes que tuvimos eran siempre | algunos eran muy visuales entonces tenemos tantos datos de cortos que esta película te sirve con esto | o el diario tanto escribe tal cosa que tú lo puedes trabajar de tal forma | y siempre de una forma crítica

320. Elexia: y diferentes | por ejemplo el profesor Andrés era súper antiguo (ríen) para sus cosas | la profe Marisol era muy | tenía muchos datos mucha información que eso nos sirvió a nosotros para hacer el ciclo ahora | de hecho de ahí nació la idea de trabajar con ese tema | entonces:: aprendimos mucho y eso se ve se refleja cuando uno hace una clase cuando uno diserta | o cuando uno explica algo

321. Nixa: cuando te dicen también los demás “qué bien que tengas esta parte pedagógica súper buena que a los chicos les gusta que los atraes con estas cosas que los entienden que bajas los contenidos que no es tan difícil de comprender” | porque nosotros acá hemos aprendido de la forma más difícil | y se supone que no es de esa forma la que nosotros tenemos que enseñar a los chicos | entonces:: súper bien esa parte | yo creo que todos logramos esa parte de atraer de crear | yo hasta el año pasado que tuvimos esas clases que nos hacíamos entre nosotros | yo estaba entretenidísima | que la Pao salía adelante que la Luisa

322. Elexia: todos traíamos buenas actividades

323. Nixa: sí *po* y súper entretenidas las clases entonces:: nosotros nos entreteníamos y somos compañeros y yo sé cómo es la mano de nosotros y cómo lo están haciendo en sus prácticas así que eso también es un sello súper potente

324. I: ¿y qué expectativas tienen respecto a lo que vienen? ¿qué van a hacer?

325. Luisa: yo en la práctica estoy en un colegio que me encanta | a mí me encanta hacer clases | yo me veo haciendo esto por muchos años | a pesar de que igual quiero estudiar quiero especializarme | pero:: a mí me gusta entonces quiero descansar quizás este semestre (está embarazada) y el próximo año buscar *pega* pero es que tengo 23 años entonces



326. I: sí pues eres muy joven ¿y se ven haciendo investigación? de acuerdo a lo que conversamos ahora a lo que hicieron a la competencia investigativa ¿se ven investigando formal o informalmente como profesores?
327. Franco: sí::
328. I: ¿o basta con esta tesis?
329. Marcela: no::
330. Paola: sí sí | a mí me gustó | yo lo encuentro que es un desafío
330. I: es un desafío
331. Paola: me gustaría:: saber | yo sé que en unos años más cuando lea esta tesis | me voy a reír y voy a decir (riendo) “pero cómo pude haber escrito estas cosas” | y tenga la experiencia de:: de muchas cosas/ | eh:: voy a decir “es importante” | uno como profesor | concuerdo con lo que dice Luisa yo:: estudié viejita ya pedagogía porque yo quiero ser profesora | eh:: entonces uno siempre tiene que estar investigando | el profesor tiene que tener esa:: ser ávido de conocimiento de saber otras cosas | y de indagar | entonces me gustaría sí
332. I: te ves investigando
333. Paola: y de hecho si yo sigo perfeccionándome con mayor razón
334. I: un magíster implica investigar
335. Paola: implica investigar
336. I: claro que sí ¿y los demás cómo se ven? ¿no? La Marcela dijo que no *altiro*
337. Franco: -a mí me gustaría investigar-
338. I: (a Marcela) ¿no quieres investigar nunca más en la vida?
339. Marcela: no no sé
340. I: ¿o pasar por un proceso de tesis como este? | porque son dos cosas distintas igual
341. Marcela: sí | -no quiero hacer más esto- | tampoco sé lo que quiero hacer
342. I: Franco ¿qué decías tú? ¿tú sí quieres investigar?
343. Franco: sí | yo voy a investigar
344. I: ¿como profe o quieres seguir estudiando formalmente?
345. Franco: sí igual me gustaría perfeccionarme más adelante pero como:: dice mi compañera en un futuro más próximo me gustaría trabajar | ahí donde vivo yo | Petorca
346. I: ¿quieres volver?
347. Franco: sí::
348. I: vas a volver
349. Franco: voy a volver
350. I: bien | ¿y ustedes investigando en cualquier cosa? porque Ros también dice que quiere estudiar otra cosa ¿se ven investigando? ¿aprendiendo otras cosas? ¿o buscando estrategias nuevas?
351. Rosmery: ah sí::
352. Luisa: profe si yo creo que no es:: el odio a la investigación o sea de la investigación es bonito el proceso y todo lo que uno aprende | si es esto la tesis | estamos presionados por el tiempo
353. Franco: -claro-
354. Luisa: estamos muy presionados por la nota por nuestro título
355. Paola: las circunstancias
356. Luisa: entonces son las circunstancias
357. Paola: son las [circunstancias las que lo hicieron así]
358. Rosmery: [ -no es que no nos guste la investigación-]
359. I: sí | pero en general cuando uno estudia es así | pero la gente que no lo hace así está presionada por los tiempos de postulación para las becas los plazos los paper | la gente que investiga siempre está presionada por algo | la cosa es aprender a manejar esas presiones que uno tiene externas de la familia:: las presiones de los trabajos las presiones de la investigación todas juntas | porque en lo cotidiano se tienen más presiones-
360. Paola: sí *po* trabajando y haciendo un:: por ejemplo un postítulo obviamente que:: hay que trabajar para poder costear eso entonces lo que significa
361. I: y es caro seguir estudiando

362. Paola: sí
363. I: (a Nixa y Elexia) ¿ustedes quieren seguir especializándose estudiando?
364. Elexia: yo sí pero no:: no tan pronto | no quiero apresurarme | quiero trabajar primero y quiero trabajar tranquila | no estar trabajando | es que ahora he tenido tantas cosas que hacer que yo creo que encontrar una *pega* y trabajar para mí casi va a ser un descanso | porque ahora trabajo igual y hago todo sin dinero (ríen) entonces quiero trabajar quiero estar tranquila con mis *cabros* en la casa con una *pega* una estabilidad económica | eso quiero ahora | después ya con el tiempo cuando uno diga “cuento con esta cantidad de plata tengo este tiempo ahora los niños hacen esto” ahí decir puedo estudiar puedo ver algún magíster | pero con calma
365. I: o investigar sin necesariamente estudiar de manera formal
366. Elexia: claro
367. I: a eso los quiero llevar a que el aula a que el espacio institucionalizado como escuela o liceo se supone que es un espacio de investigación entonces ustedes pueden trabajar investigaciones no formales en el sentido de que tengan que ver con tesis o postulaciones a grandes fondos | sino que pueden hacer trabajo interdisciplinario o trabajo con su equipo de departamento e investigar ahí constantemente
368. Elexia: ah yo creo que eso se hace | se hace al pertenecer a un colegio al estar ahí contratado yo creo que eso hay que hacerlo
369. I: lo que pasa es que eso no siempre-
370. Paola: -¿no siempre?-
371. I: viene de la mano no siempre viene con las responsabilidades que tiene el profe | por eso les pregunto porque hay muchas de las cosas que tiene que hacer el profe que no están escritas
372. Elexia: sí
373. I: y esas cosas si no están escritas ustedes pueden hacerlas o no | ahora el tema es si lo quieren hacer porque si lo quieren hacer pueden ustedes ser un motor que motive a sus colegas a trabajar en esto | digo el trabajo interdisciplinario porque es el que me gusta a mí pero también puede ser solo del área de lengua y literatura
374. Franco: también este:: proceso va a ser beneficioso por la implementación del nuevo eje de investigación que vimos en Seminario de Especialidad | ahora hay que enseñar a investigar entonces sirve mucho lo que estamos haciendo ahora
375. I: por supuesto
376. Franco: porque muchos asocian investigación a meterse a internet y buscar lo primero que encuentran en cambio | nosotros sabemos lo que es una investigación cómo se:: tiene algunos pasos tiene | la relevancia que tiene la investigación también
377. I: por ende están más cercanos a poder enseñar a investigar a los estudiantes | me parece muy bien lo que dice Franco
378. Nixa: profe yo:: quiero investigar pero:: así como hacer proyectos cosas así | cuando tuvimos que ir tanto a la Casa de la cultura a mí me gustó tanto la forma en que trabajan ahí y:: lo que se mueve
379. I: ¿cuál es la Casa de la cultura?
380. Nixa: [la que está en Valpo]
381. Elexia: [el CENTEX]
382. I: ah el Consejo de la Cultura | tenemos la suerte de tener el Consejo Nacional de la Cultura en la región hay que sacarle provecho
383. Nixa: es fabuloso y:: no sé cómo pero yo voy a trabajar ahí (ríen) | lo decreté | y:: quiero hacer un magíster en literatura clásica o algo así | o universal
384. I: uno de repente ese mismo tiempo que es bueno esperar porque uno trabaja también sirve para pensar::
385. Elexia: sí *po* uno puede ir leyendo investigando aparte de lo que uno quisiera:: más adelante estudiar
386. I: a veces los campos están limitados | es como que la U te presenta “esto es lingüística o literatura”

387. Elexia: sí
388. I: y parece que no hubiera más opciones y el hecho de tener Manifestaciones culturales como asignatura | crea un espacio un lugar | en Análisis del discurso también incorpora muchas más cosas que lingüística | todo es mucho más abierto que lo que uno-
389. Nixa: sí
390. I: lo presenta
391. Nixa: claro | y los trabajos también son diversos | porque yo también por ejemplo quiero terminar el libro de cuentos que tengo:: quiero hacer publicaciones | yo quiero lo más posible sacar todas las becas que hay y usar del Estado todo el dinero que tiene (ríen) para la educación que me dé todo su dinero para estudiar (ríen) | ir como siempre viendo cosas que se puedan hacer:: porque | es la desinformación porque uno se mete un rato y encuentras mil becas que existen
392. I: seguro que sí | y cursos
393. Nixa: y proyectos para los chicos | por ejemplo ahora hay uno de una asociación española que está tirando concursos de cuentos para chicos de primaria y secundaria | entonces ya me fui de la práctica pero dejé eso ahí para que lo hagan porque está bueno *po* | ganan material didáctico para el colegio y tablets y bicicletas para los chicos | entonces como existen esos proyectos hay miles | solamente hay que ir ahí y buscarlos
394. I: les voy a hacer la última pregunta ¿qué dejaron en el lugar donde hicieron la investigación?
395. Elexia: ay yo dejé mi vida (ríen)
396. I: no tan metafóricamente ¿qué sienten ustedes que dejaron en esas personas en esos espacios físicos?
397. Nixa: ahí yo puedo decir algo | al final nosotros | yo evalué el libro Juventud en Éxtasis y salieron tantos temas porque el libro es súper bueno entonces hablamos de las ETS de los misóginos del machismo de los malos padres de los adolescentes | entonces yo siento que ahí en esas clases que fueron como cuatro clases en donde debatimos hablamos tanto | incluso una chica dijo “no estoy en contra del matrimonio homosexual porque tengo mi pareja mujer y a futuro quiero tener una vida con ella” entonces fue muy muy lindo | y cuando yo me hice profesora me hice profesora por eso porque sabía que:: iba a tener estos momentos en que no solamente iba a hablar de teoría del lenguaje y:: leamos los libros sino hablar de los valores ver la problemática actual | la opinión la crítica entonces yo siento que lo que dejé en ellos era otra forma de educarse
398. I: que fue como tú experienciaste
399. Nixa: claro | de decir las cosas | sin miedo | de opinar:: de tener una crítica:: de:: cierto punto
400. Elexia: de tener puntos de vista diferentes
401. Nixa: de conceptos que no manejaban por ejemplo misógino | no tenían idea de qué era eso y ahora claro lo comprendieron y de dónde parte porque las preguntas eran súper directas entonces los chicos:: ahí me di cuenta de que siempre los subestiman “no saben pensar no saben escribir no tienen opinión” y yo ahí traté de sacar todo eso y me siento súper conforme porque: los chicos de verdad sí son muy críticos y son muy inteligentes
402. I: hay que hacerlos brillar | y ustedes/ ¿qué dejaron?
403. Luisa: yo creo que | en mi caso ayudé a que los | chiquillos entendieran que todo aprendizaje tiene un proceso anterior | por ejemplo en el tema de la escritura ellos pensaban que por escribir el primer borrador siempre estaba listo | y no | hay un proceso detrás hacemos una lluvia de ideas | pensamos en conjunto qué vamos a escribir | luego escribimos revisamos corregimos | ellos nunca habían hecho una:: coevaluación
404. I: ay eso es tan divertido
405. Luisa: sí *po* o cuando les hice redactar una biografía | van a hacer una biografía de su compañero pero no de cualquier compañero | del que está al lado suyo | entonces ellos felices porque se conocieron y me decían “ay profe nosotros nos conocemos desde este año no más” yo les decía “esta es la oportunidad de conocerse” entonces después pasaron las clases y los chiquillos se habían cambiado de puesto | ahora se sentaban con los que habían entrevistado
406. I: o sea sirvió para otras cosas que no te habías planteado

407. Luisa: claro | después de este proceso de escritura ellos tenían que representar a un:: personaje de La Odisea y:: son 45 y 43 llegaron disfrazados | y las clases anteriores no me habían *pescado* mucho y decían “no no nos conocemos tanto se van a reír” | los llevamos a una sala audiovisual y había un respeto absoluto | todos sacándose fotos felices con los disfraces y:: yo me quedo con la sensación de que les enseñé que:: todo el esfuerzo que uno pone tiene su recompensa al final | ellos me hicieron un regalo súper lindo al final el día viernes y:: afuera del envoltorio había un papelito que decía “gracias por enseñarnos con el corazón” y yo me puse a llorar porque es súper emocionante | se dan cuenta de que lo que uno hace de verdad lo hace con cariño | que uno se prepara para hacer una buena clase y que:: uno confía en sus habilidades | ellos se dan cuenta cuando uno confía en ellos | yo les decía “tú eres capaz de hacer esto no me presentes esto porque tú lo puedes hacer” ellos se sienten que es lo máximo para ellos

408. I: o sea que si esos esfuerzos fueran en conjunto con los otros colegas y todos pensarán de la misma manera esto seguramente se podría mejorar en menor tiempo

409. Luisa: claro

410. I: el esfuerzo no puede ser individual | tiene que ser cooperativo colectivo con las otras personas

411. Luisa: yo valoro mucho a mi profe guía | ella me apoyó en todos los proyectos que yo quise hacer | pero además de ella está la profesora jefe de los alumnos | un día voy entrando al baño y me dice “profesora usted es la profesora en práctica de lenguaje” y quería conversar conmigo porque los alumnos le habían contado maravillas de mí | entonces empezamos a hablar de los textos que ellos tenían que leer | y yo le decía que estábamos conversando del libro y había varios que no lo habían leído | entonces la profe se conseguía el libro se conseguía copias y en la hora de Consejo de Curso leían un fragmento entonces después los chiquillos llegaban bien a la prueba porque la profe los había ayudado

412. I: eso es súper valioso

413. Paola: sí::

414. I: ¿y los demás?

415. Franco: aparte de todo el conocimiento que uno intenta dejar (ríen) | también creo que mejoraron un poco | antes las primeras actividades que realizaban ellos a la primera cosa que no entendían decían “no entiendo” y no hacían nada

416. I: ustedes también eran así

417. Rosmery: sí

418. Franco: sí (ríen) y:: en la guía siguiente realicé adecuaciones a las actividades haciéndolas más variadas de reflexión y en las cosas que no entendían les iba ayudando y eso les sirvió para motivarse a trabajar y:: al menos intentaban hacer las cosas

419. I: tuvieron un cambio de actitud contigo

420. Franco: un cambio de actitud | y eso se vio reflejado en la prueba donde a la mayoría le fue bien | cosa que no pasaba anteriormente

421. Marcela: entre todos los trabajos que hicimos | yo creo que hay algo que yo no hice en el colegio que fue representar

422. I: tú como estudiante

423. Marcela: yo como estudiante | y:: eso también me jugó en contra cuando entré a la U porque tampoco quería:: salir y me daba vergüenza y todas esas cosas | entonces eso hicimos con los chicos lo hicimos dos veces | ellos tuvieron que crear un acto y luego representar una obra | y fuimos a una sala y se disfrazaron y salió bien | y también lo otro que hice que nunca había hecho fue trabajar con un estudiante con necesidades educativas especiales

424. I: eso es muy difícil

425. Marcela: estar todo el rato ahí con esa persona | a cada rato explicarle detalladamente porque el colegio en el que estaba no tiene:: educador diferencial entonces:: el profesor tiene que hacerse cargo de ellos y muchas veces el profe no sabe | los alumnos estaban súper agradecidos y también me hicieron un regalo (ríen)

426. Rosmery: yo no sé | no sé que les dejé | traté de dar todo

427. I: finalmente eso es importante | quizás uno puede no dimensionar lo que dejó | pero el hecho de entregarlo todo es lo importante | les agradezco chicos el haber participado con la sinceridad que los caracteriza | de verdad muchas gracias.